



Isabel Sofia
Ferreira Iglésias

A experiência de inclusão numa sala do 1.º CEB



**Isabel Sofia
Ferreira Iglésias**

A experiência de inclusão numa sala do 1.º CEB

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Gabriela Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri / the jury

presidente / president

Doutora Marlene da Rocha Miguéis

Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (por delegação da Reitora da Universidade de Aveiro)

vogais / examiners committee

Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal

Professora Associada da Universidade de Aveiro (orientadora)

Doutora Maria Pacheco Figueiredo

Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação (arguente principal)

agradecimentos / acknowledgements

O primeiro agradecimento vai para a minha família, em especial para os meus pais e o meu irmão. Todos os ensinamentos que os meus pais me deram ao longo da minha vida foram fundamentais para ser a pessoa que sou hoje. Quero também agradecer por terem sempre respeitado e apoiado, de todas as formas possíveis, as minhas decisões, nomeadamente no meu percurso académico.

De seguida, quero agradecer ao Daniel Figueiredo por toda a sua dedicação, apoio e companheirismo durante estes quatro anos. Tenho de lhe agradecer especialmente pelo auxílio que me deu na escrita deste relatório de estágio. Não podia deixar de agradecer à minha colega de diáde, Cristiana Anjos, que me acompanhou neste processo, e dizer que foi muito bom poder partilhar todas as experiências com ela.

Quero também agradecer a todos os meus amigos que me têm vindo a apoiar, com destaque para uma grande amiga, Marta Silva, e para as raparigas com quem partilhei a casa em Aveiro, Ana Silva, Natasha Delgado, Mariana Castanho e Raquel Portinha, por todos os momentos que passámos juntas. Agradeço também à professora Lurdes Pereira por nos ter recebido tão bem (a mim e à minha colega de diáde) e por todo o auxílio que nos deu.

Por último, agradeço à minha orientadora, Gabriela Portugal, pela sua orientação e dedicação na escrita deste relatório, bem como na minha formação académica.

palavras-chave

Educação inclusiva, abordagem experiencial, 1.º CEB, diferenciação pedagógica.

resumo

Entendemos educação inclusiva como uma educação que atende às necessidades cognitivas, emocionais, sensoriais e motoras de todas as crianças, procurando a escola responder da melhor forma a cada uma delas.

Neste processo, é indispensável ter em atenção o vivido da criança, lido em termos de bem-estar emocional e de implicação, para que possamos saber se a educação que lhes estamos a oferecer responde bem às suas necessidades. Na procura da melhor resposta a cada criança importa avaliar a qualidade das condições educativas, considerando o seu grau de estimulação, o respeito pelo espaço de autonomia das crianças e a sensibilidade do adulto, dimensões que afetam o bem-estar emocional e implicação de cada criança.

Neste relatório de estágio apresentamos um estudo de caso de natureza qualitativa e interpretativa, cujos principais objetivos foram (i) caracterizar o nosso contexto de estágio tendo como referência a temática da educação inclusiva, e ainda (ii) explorarmos possíveis formas de trabalhar de forma mais diferenciada e inclusiva. Para tal, definimos três questões que orientaram o nosso estudo, sendo estas: Até que ponto se trabalha de forma inclusiva na escola? Que dificuldades e desafios se levantam? Como trabalhar de forma mais inclusiva?

Assim, adotando alguns indicadores gerais ou organizacionais de monitorização do processo de inclusão na escola (DGIDC, 2011), neste trabalho também se procurou perceber como é que a escola no seu todo se organiza para trabalhar de forma mais inclusiva.

Além disso, com base numa contextualização ao 1.º CEB do sistema de acompanhamento das crianças (SAC) desenvolvido por Portugal e Laevers (2010), fomos organizando e monitorizando a nossa prática pedagógica, na procura das melhores respostas a cada criança, procurando desenvolver uma abordagem experiencial/inclusiva em educação. Procurámos desenvolver iniciativas que fossem ao encontro das particularidades das crianças, respeitando a sua individualidade e respondendo o melhor possível a todas elas. Ainda, utilizando o sistema de acompanhamento das crianças (SAC), acompanhámos com mais atenção quatro crianças que nos chamaram à atenção pelas suas diferenças, procurando perceber o processo de inclusão destas crianças na instituição. O facto de serem crianças com comportamentos, atitudes e níveis de desenvolvimento diferentes ajudou-nos a melhor perceber o funcionamento da escola ao nível das suas práticas de inclusão.

Concluimos que seguir uma abordagem experiencial/inclusiva em educação levanta muitos desafios e exige um esforço constante. É algo que não é simples nem linear. Para conseguirmos ser bem-sucedidos é necessário refletir constantemente sobre o nosso trabalho, com atenção ao modo como as crianças se sentem na escola, e agindo no sentido de responder bem a todas elas.

Em relação à escola onde este estudo foi realizado, é visível o cuidado com a integração de crianças estrangeiras e com NEE, bem como a preocupação em ouvir-se as crianças e em atender aos seus interesses. No entanto, existem ainda alguns desafios que se levantam, nomeadamente ao nível da compatibilização da ideia de inclusão com aspetos como o cumprimento do currículo ou preparação para exames. Neste âmbito, acompanhamento mais individualizado, investimento em estratégias diferenciadas de ensino, diálogo sensível, atento e empático com as crianças afiguram-se como elementos cruciais no processo de inclusão.

keywords

Inclusive education, experiential approach, primary school, differentiated pedagogy

abstract

Inclusive education can be understood as a practice performed by a school that intends to respond well to all children, taking into consideration the cognitive, emotional, sensorial and motor needs of all children.

Following this line of thought, it is crucial to pay attention to the child's experience, which is understood in terms of emotional well-being and involvement. In the process of finding the best way to work with each child, it is important to evaluate the quality of the educational conditions considering their degree of stimulation, the respect for the children's autonomy and the adult's sensibility.

In this report, we present a qualitative and interpretative case-study that aimed (i) to provide a description of an education setting where we did our internship bearing in mind the concept of inclusive education and also (ii) explore possible ways to work in a more differentiated and inclusive manner. With that in mind, we define three questions which guide our study: Is the school an inclusive setting? Which difficulties and challenges arise? How can we work in a more inclusive way?

Using some general organizational indicators for monitoring the process of inclusion in school (DGIDC, 2011), we tried to understand how the entire school organizes itself to work in a more inclusive way.

Furthermore, based on a contextualization to primary school of the monitoring system of children (SAC) developed by Portugal and Laevers (2010), we developed our pedagogical practice looking for the best responses to each child, trying to adopt an experiential and inclusive education approach. We sought to develop initiatives adapted to the specific needs of the children, respecting their individuality and responding as good as possible to all of them.

Still applying the children's monitoring system (SAC), we chose to follow more attentively four children who called our attention due to their differences, trying to understand their inclusion process in the school. The fact that they all had different behaviors, attitudes and development levels, helped us to better understand the dynamics of the school concerning children's inclusion.

We concluded that following an experiential/inclusive approach in education is a challenging experience, demanding a constant effort. It is a process neither simple nor linear. To be successful, it is necessary to constantly reflect about our work, paying attention to the way children feel in school and trying to respond well to all of them.

In regard to the school where this study took place, the concern with the integration of foreign children and children with special needs is visible, along with the concern to listen to the children and meet their interests. However, there are still some challenges that arise, like articulating inclusive practices with aspects as the curriculum accomplishment or exam preparation. In this context, a more individualized support, the usage of more differentiated teaching strategies, sensitive, attentive and empathetic dialog with the children seem to be crucial elements in the inclusion process.

Índice

Índice	i
Lista de figuras.....	ii
Lista de tabelas.....	ii
Lista de anexos.....	ii
 Introdução	 1
 I - Enquadramento teórico	 3
1. Educação inclusiva e sua contextualização em Portugal.....	3
2. Inclusão e diferenciação pedagógica	12
3. Abordagem experiencial e educação inclusiva.....	22
 II - Parte empírica	 33
1. Questões e opções metodológicas do estudo.....	33
2. A experiência de inclusão na escola e turma.....	34
3. O sistema de acompanhamento das crianças e as práticas de inclusão	39
3.1 Caracterização, análise do grupo/turma e iniciativas pedagógicas.....	39
3.2 Acompanhamento de quatro crianças e iniciativas pedagógicas individualizadas...	42
 III - Conclusões e considerações finais	 53
 Bibliografia.....	 57
 Anexos.....	 61

Lista de Figuras

Figura 1 – Indicadores para monitorizar o processo de inclusão (DGIDC, 2011, pp.8-9).....	10
Figura 2 – Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Leavers, 2010, pp.21-22).....	24
Figura 3 – Níveis de bem-estar emocional (Portugal & Leavers, 2010, pp.22-23).....	25
Figura 4 – Indicadores de implicação (Portugal & Leavers, 2010, pp.27-28).....	28
Figura 5 – Níveis de implicação (Portugal & Leavers, 2010, pp.28-29).....	29
Figura 6 - Edifício pedagógico experiencial.....	31

Lista de Tabelas

Tabela 1- Processo de funcionamento das escolas eficazes e de qualidade.....	11
------------------------------------------------------------------------------	----

Lista de anexos

Anexo I – Escala de implicação de Leuven para a Escola Elementar/1.º CEB (tradução de Paula Santos)	
Anexo II – Indicadores para compreender o processo de inclusão na escola/contexto de estágio (DGIDC, 2011)	
Anexo III – Ficha de avaliação geral do grupo (SAC)	
Anexo IV – Ficha de auto e hetero avaliação	
Anexo V – Ficha de análise e reflexão individualizada (SAC)	
Anexo VI – Ficha de definição de objetivos e de iniciativas individualizadas (SAC)	
Anexo VII – Ficha de avaliação individualizada (SAC)	

Introdução

A importância da escola responder bem a todas as crianças/alunos, adotando uma abordagem inclusiva, é algo inquestionável. Como está expresso no 7.º princípio da Declaração dos Direitos da Criança, “A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.”.

Em concreto, reconhecemos a importância de nos planos de aula, nas propostas de atividades, na dinâmica da aula, se ter em atenção as particularidades, interesses, necessidades, dificuldades e experiências de todas as crianças/alunos. Mas, até que ponto se trabalha de forma inclusiva na escola? Que dificuldades e desafios? Como fazer?

Atendendo a este questionamento, no âmbito das Unidades Curriculares Seminário de Investigação Educacional e Prática Pedagógica Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, desenvolvemos um estudo sobre a forma como no nosso contexto de estágio, junto de uma turma do 1.º CEB, estaria presente uma abordagem inclusiva, ou seja uma educação que procura responder bem a todas as crianças. Nesta linha de pensamento, pretendemos fazer uma leitura da dimensão inclusiva dessa experiência educativa, adotando uma abordagem experiencial, focalizada nos processos vividos pelas crianças (bem estar e implicação). Assim, como forma de monitorização da experiência vivida das crianças e da dimensão inclusiva da escola, utilizamos o Sistema de Acompanhamento das Crianças (adaptado ao 1.º CEB) proposto por Portugal e Laevers (2010). Neste âmbito, procurámos, ainda, desenvolver iniciativas que fossem ao encontro das particularidades das crianças, respeitando a sua individualidade e respondendo o melhor possível a todas elas.

Para além disso, pretendemos perceber como é que a escola no seu todo se organiza para trabalhar de forma mais inclusiva, adotando um conjunto de indicadores de monitorização do processo de inclusão (DGIDC, 2011).

Com vista ao enquadramento concetual deste estudo, numa primeira parte deste relatório de estágio, apresenta-se um enquadramento teórico, focalizado na temática da educação inclusiva e da abordagem experiencial.

Na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico que desenvolvemos no contexto da Prática Pedagógica Supervisionada (estágio) com vista a responder às questões de partida: Até que ponto se trabalha de forma inclusiva na escola? Que dificuldades e desafios se levantam? Como trabalhar de forma mais inclusiva?

Na terceira e última parte, sintetizam-se as respostas às questões e tecem-se considerações finais, enfatizando a importância deste trabalho para a nossa formação pessoal e profissional.

I - Enquadramento teórico

1. Educação inclusiva e sua contextualização em Portugal

Desde o século passado que foram feitas várias declarações que defendem o direito de todos à educação. Exemplos destas declarações são a Declaração Universal dos Direitos Humanos, realizada pela Organização das Nações Unidas em 1948, na qual estão explícitos os direitos humanos básicos. Na mesma linha, a Declaração dos Direitos da Criança exprime dez princípios baseados nos direitos à liberdade, ao estudo, ao brincar e ao convívio social das crianças, sendo proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), em 1959. Em 1989 a Assembleia Geral nas Nações Unidas, adota a Convenção sobre os Direitos da Criança que visa a proteção de crianças e adolescente em todo mundo. A Declaração de Jomtien (ONU, 1990), proclamada em 1990 também pela Organização das Nações Unidas, apresenta a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, onde se pretende atingir a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. A UNESCO, em 1994, apresenta a Declaração de Salamanca, que assinala os princípios, políticas e práticas em educação especial. Por fim, a Declaração de Dakar, organizada pela ONU em 2000 apresenta um compromisso global de 164 governos de Educação para Todos.

Portugal foi um dos países que estiveram presentes na Declaração de Salamanca e desde aí tem-se feito um esforço para que as escolas no nosso país sejam escolas mais inclusivas.

A rápida difusão que os programas de educação inclusiva tiveram no mundo mostra que os governos nacionais consideram que a educação inclusiva é uma primeira e talvez decisiva intervenção preventiva da exclusão social. Proporcionar a todas as crianças uma experiência educativa de qualidade, não segregada e respeitadora das diferenças individuais por muito aparentes que sejam, parece ser um meio seguro para a formação de valores que possam ser preventivos de situações mais tardias de ostracismo e conflito. (Rodrigues, 2006, p.12).

Em Portugal, têm-se publicado algumas medidas normativas. Estas medidas assentam sobretudo na criação de despachos para a integração de crianças com NEE no ensino regular. Existem várias medidas, destacando, com base em Ribeiro (2008) as seguintes:

“Em 1996, é publicado o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho, que permite a criação de turmas com currículos alternativos no ensino básico regular e recorrente.” (p. 45);

No ano de 1997, é publicado o Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, que aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário. Neste decreto está incluída a formação especializada em Educação Especial que visa “qualificar para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais” (ponto 1, alínea a) do art. 3.º - Áreas de formação especializada). (p.46);

Posteriormente, no ano de 2005, é publicada a Portaria n.º 10856/2005, de 13 de maio, que concretiza alguns reajustamentos ao quadro regulamentar relativo aos apoios educativos, consagrado no Despacho n.º 105/97, de 30 de maio. Esta portaria refere que “só é possível avançar no caminho da inclusão e da igualdade de oportunidades, defendendo e valorizando o serviço público de educação e a escola pública, aberta a todos” (preâmbulo). (p. 54);

Mais tarde no ano 2007, é publicado a Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de Julho, que define as normas a observar para a matrícula dos alunos e a organização das turmas nos ensinos básico e secundário. E que relativamente à constituição das turmas, podemos ver que: “As turmas com alunos com necessidades educativas especiais resultantes de deficiências ou incapacidade comprovadamente inibidora da sua formação de qualquer nível de ensino são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições” (Ponto 5 - Constituição de turmas - alínea 5.4). (pp.57-58);

“No ano de 2008, é publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro que “Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Capítulo I - Objectivos, enquadramento e princípios orientadores, art. 1.º, ponto 1).

Este decreto define ainda o objectivo da Educação Especial como sendo “A inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas” (Capítulo I - Objectivos, enquadramento e princípios orientadores, art. 1.º, ponto 2).” (p.58);

Em 2008 é legislado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Neste decreto é possível ler-se que “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às

necessidades específicas dos alunos” (art. 43.º - Articulação e gestão curricular – ponto 1). (p.58).

De forma sintetizada vemos que ao longo dos anos foram sendo implementadas algumas medidas que abrangem diferentes aspetos como a criação de turmas com currículos alternativos no ensino básico regular; a formação especializada de educadores de infância e professores dos ensinos básicos e secundário, assim como em Educação Especial; reajustamentos no quadro regulamentar aos apoios educativos; redução de alunos por turma, no caso de nas turmas haverem crianças com NEE; condições de apoios escolares especializados para a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais das crianças; e ainda, a aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Dentro do direito de todos à educação encontra-se o conceito de educação inclusiva, pois “uma escola para todos é uma escola aberta incondicionalmente a todos os alunos, logo, inclusiva” (Rebocho, Saragoça & Candeias, 2009, p.46).

Seguindo as palavras de Mittler (2000, p.8), “inclusion is about everyone being able to have opportunities for choice and self-determination. In education it means listening to and valuing what children have to say, regardless of age or labels.”

O conceito de educação inclusiva surge com a Declaração de Salamanca (1994), referente à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares.

Historicamente, o conceito de educação inclusiva surgiu associado à educação dos alunos com necessidades educativas especiais, grupo tradicionalmente vulnerável à exclusão e ao insucesso. Actualmente o conceito é bem mais abrangente, sendo a tónica colocada na qualidade da educação e nas mudanças a introduzir nos contextos educativos para responder às necessidades de TODOS os alunos. (DGIDC, 2011, p.7).

Para Freire (2008, p.8), a inclusão assenta em quatro eixos fundamentais: (1) é um direito fundamental, (2), obriga a repensar a diferença e diversidade, (3) implica repensar

a escola (e o sistema educativo) e (4) pode constituir um veículo de transformação da sociedade.

De acordo com a UNESCO (2005, citado por de DGIDC, 2011, p.7),

A inclusão é um processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, através do incremento da sua participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade e da redução da exclusão à educação e na educação. Envolve modificações nos conceitos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias e a convicção de que é responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de todos os alunos.

Num texto oficial da DGIDC (2011, p.7), identificam-se quatro ideias-chave sobre a educação inclusiva:

- A inclusão é um processo;
- A inclusão diz respeito à participação de todos os alunos na aprendizagem, na vida escolar e na comunidade;
- A inclusão implica a identificação e a remoção de barreiras à participação e à aprendizagem (ao nível das atitudes, da comunicação, do espaço físico, do meio socioeconómico, entre outras);
- A inclusão baseia-se no princípio de que as escolas são responsáveis por garantir a educação de TODOS os alunos.

Ainda, de acordo com Roldão (2003, citada por Sanches, 2005, p.132),

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo,

A escola inclusiva tem como princípio fundamental que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças. As escolas devem responder às diversas necessidades dos seus alunos, assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado e de modificações organizacionais. (DGIDC, 2011, p.7).

No ponto de vista de Correia (2005, citado por Rebocho et al, 2009, p.38), uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.

Ao falarmos de educação inclusiva temos obrigatoriamente que relacionar este tema com o tema da escola de qualidade. E o que é uma escola de qualidade? De acordo com Morgado (2004, pp.12-14), baseado em Marchesi e Martín (1998), uma escola de qualidade apresenta um conjunto de critérios que a identifica, sendo estes:

- a) Potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas, estéticas e morais de todos os alunos;
- b) Estimula a participação e satisfação de toda a comunidade educativa;
- c) Promove o desenvolvimento profissional dos professores e procura influenciar, através da sua oferta educativa, o meio envolvente;
- d) Considera as características dos alunos e o seu meio sócio-cultural.

Ainda na perspetiva de Morgado (2004) a construção de projetos de vida viáveis e com probabilidade de sucesso para cada criança está dependente da capacidade que a escola tenha de promover a qualidade dos processos educativos. Sendo que esta qualidade, ao abrigo de um princípio de inclusão, deverá incontornavelmente dirigir-se a todos os alunos. A falha ou exclusão em situação escolar é frequentemente a primeira etapa da exclusão social, com enormes custos individuais, sociais e económicos.

Como afirma Mantoan (2006, p.197),

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que os seus planos se redefinam na direção de uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças. Chegamos a um impasse, como nos afirma Morin (2001), pois para reformar a instituição temos

de reformar as mentes, mas não é possível reformá-las sem uma prévia reforma das instituições.

De facto, e como afirma Freire (2008), o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo. As mudanças passam pela articulação dos diferentes agentes educativos, gestão da sala de aula e do currículo e as mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Como dizem Grácio et al. (2009), se queremos ativar mudanças para uma educação inclusiva, devemos partir de um conhecimento da realidade, visto que apenas esta nos permite conhecer o pensamento, práticas, vivências e contexto em que ela ocorre, também devemos conhecer as reais necessidades daqueles que são elementos chave da sua promoção.

De acordo com Mantoan (2006, p.198), “É inegável que as ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, “desconstruindo” a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais se fundamenta, os pilares teórico-metodológico em que se sustenta.” Também de acordo com Morgado (2000, p.15),

Perante a realidade contemporânea, onde as políticas de globalização do mercado e da economia determinam novos compassos e ritmos de vida, onde a velocidade vertiginosa das mudanças, acompanhadas pela expansão das tecnologias de informação, onde os elevados graus de incerteza, de imprevisibilidade e a deterioração dos vínculos e das relações pessoais são características cruciais, urge (re)equacionar o papel de uma escola obsoleta, desajustada e sobre-regulada, incapaz sequer de reagir (quanto mais de agir), apetrechando-a de meios materiais e humanos que possibilitem a produção de respostas, face aos crescentes desafios que se lhe colocam, convertendo-a num lugar atraente e motivador.

Segundo publicação da DGIDC (2011), os contextos e as práticas de cada escola são diferentes e, por isso, não é possível haver uma fórmula única para todas. Sendo assim, é necessário que cada escola analise e repense as suas práticas. Uma forma de se

realizar esta análise pode ser recorrendo a indicadores que monitorizam o processo de inclusão. Tais indicadores constam na figura 1.

O conceito de educação inclusiva é conhecido e aceite por todos?

Os pais têm um papel activo na educação.

Existem programas de sensibilização para apoiar a educação inclusiva.

A comunidade local e o sector privado são encorajados a apoiar a educação inclusiva.

A educação inclusiva é vista como um importante factor para o desenvolvimento económico e social.

As competências das escolas de educação especial são usadas para apoiar a inclusão.

O currículo fomenta os princípios da não discriminação, do valor da diversidade e da tolerância?

Os direitos humanos e os direitos da criança fazem parte do currículo.

O currículo contempla a coexistência de direitos e responsabilidades.

O currículo é inclusivo para todos os alunos.

O conteúdo do currículo é relevante para as necessidades e para o futuro dos alunos.

Os programas, os materiais didácticos e os métodos de ensino são bem adaptados e relevantes para a vida dos alunos.

O currículo permite uma variedade de métodos de ensino.

O currículo é sensível ao género, identidade cultural e língua do país de origem.

Os métodos de ensino são adequados?

Os métodos de ensino são adaptados às idades dos diferentes grupos.

Os professores são encorajados a trabalhar em equipa.

Existe trabalho de projecto.

Os materiais respondem às necessidades de todos os alunos.

Os professores são encorajados a cooperar com pais e com a sociedade civil.

UNESCO, 2009

Figura 1 – Indicadores para monitorizar o processo de inclusão (DGIDC, 2011, pp.8- 9).

Na publicação *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores-Chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores* (DGIDC, 2011, p.8), ficamos a

saber que a partir da análise de práticas educativas de sucesso foi possível identificar seis fatores essenciais para o desenvolvimento de escolas numa perspetiva de inclusão. São estes:

- Liderança eficaz
- Reflexão sobre as práticas
- Envolvimento de todos os profissionais da escola, alunos e comunidade
- Planificação conjunta entre os profissionais da escola
- Implementação de estratégias de coordenação
- Valorização profissional de toda a equipa educativa

Vários autores apresentam fatores semelhantes aos referidos, mas Teddlie e Reynolds (2000, citado por Morgado, 2004, pp.19-20) através dum quadro conseguem sintetizar o processo de funcionamento das escolas eficazes e de qualidade, como se pode constatar na tabela 1.

Tabela 1- Processo de funcionamento das escolas eficazes e de qualidade

Processo	Componentes do Processo
1. Os processos de liderança eficaz	a. Firmeza e objetividade b. Envolvimento dos outros c. Liderança no ensino d. Monitorização pessoal regular
2. Os processos de ensino eficaz	a. Optimização da gestão do tempo b. Boa organização do trabalho dos alunos c. Utilização de metodologias adequadas d. Adaptação das práticas às particularidades da sala de aula
3. Desenvolvimento e manutenção de um permanente enfoque na aprendizagem	a. Enfoque na actividade escolar b. Optimização do tempo de aprendizagem

4. Existência de uma cultura escolar positiva	a. Estabelecimento de abordagens partilhadas b. Estabelecimento de um ambiente organizado c. Utilização privilegiada de reforço positivo
5. Promover expectativas elevadas e adequadas para todos	a. Para os alunos b. Para os professores
6. Reforçar direitos e responsabilidades dos alunos	a. Responsabilidades b. Direitos
7. Monitorizar o progresso a todos	a. Nível da escola b. Nível da sala de aula c. Nível do aluno
8. Desenvolvimento de competências dos professores através de programas internos	a. Sediados na escola b. Integrados em processos de formação contínua
9. Envolvimento dos pais de forma produtiva e adequada	a. Amortecimento de aspetos negativos b. Promoção de interações produtivas com os pais

Algo que também deve ser considerado na implementação de práticas mais inclusivas diz respeito à formação de professores e de outros técnicos, uma vez que são necessárias importantes mudanças na organização e funcionamento dos sistemas de ensino. Assim, na opinião de Pires et al. (2009), essas mudanças ao tomarem o seu devido lugar e peso, fazem com que os professores tenham de reconhecer e dar uma resposta adequada às diferenças sociais, culturais, linguísticas, cognitivas, ao mesmo tempo que dão atenção às necessidades de todos os alunos.

2. Inclusão e diferenciação pedagógica

Atualmente, de acordo com Silva e Leite (2015), o desafio do professor consiste na constante procura de estratégias para turmas inclusivas, uma vez que não existe uma

metodologia única que responda eficazmente a todos os problemas. Por esta razão é essencial encontrar estratégias que visem, de forma particular, estabelecer a interação do aluno com o conhecimento, atendendo às suas necessidades e à melhoria nas suas aprendizagens. Para tal é necessário, como afirma esta autora (2015), o professor prever diferentes percursos de aprendizagem na sua planificação e prepará-los adequadamente.

Neste sentido, e atendendo a uma citação de Ainscow (1991, citado por Morgado, 2004), promover o desenvolvimento de escolas com mais qualidade e, portanto, mais inclusivas, requer especificamente fornecer aos professores ferramentas conceptuais e metodológicas e apoios que sustentem o desenvolvimento de mais e melhores competências na organização e gestão da sala de aula, com a intenção de assegurar, tanto quanto possível, o sucesso na aprendizagem para a totalidade dos alunos. E também que as escolas ao definirem e promoverem programas de reestruturação possam apoiar os professores nos processos de mudança que se julguem necessários.

Assim sendo, e ainda segundo Morgado (2004, pp.31-32), a promoção de programas de educação mais inclusiva decorrerá da capacidade e da possibilidade dos professores:

- Diferenciarem metodologias e diversificarem situações de aprendizagem;
- Demonstrarem expectativas positivas;
- Promoverem a autonomia dos alunos;
- Regularem o processo de ensino/aprendizagem;
- Estabelecerem climas positivos na sala de aula;
- Organizarem o trabalho de forma consciente;
- Reforçarem os sucessos e os esforços dos alunos;
- Estimularem os alunos para o trabalho cooperado.

De uma forma mais pormenorizada, e continuando com Morgado (2004), as características que estão presentes em práticas educativas de qualidade são (1) criação de um clima positivo e consciente; definir claramente e partilhar com os alunos os objetivos educativos; expressar expectativas elevadas para todas as crianças; (2) planeamento cuidadoso em termos curriculares e de definição de atividades; utilizar modelos diversificados de organização do trabalho dos alunos; diversificar as tarefas e atividades; regular as aprendizagens considerando as necessidades dos alunos; (3) reflexão sistemática sobre as teorias, os modelos de aprendizagem e práticas na sala de aula;

avaliar regularmente o ambiente de ensino e aprendizagem; (4) organizar e gerir os recursos materiais, o tempo, a sala de aula (considerando os objetivos curriculares), e estabelecer rotinas adequadas na sala de aula.

De uma forma geral e utilizando as palavras de Pires et al. (2009, p.75),

O conceito de inclusão está, inevitavelmente, ligado à ideia de diversidade. A diversidade das crianças e das suas famílias corresponde a um dos maiores e mais importante desafios da atualidade que não deve ser negligenciado pelo professor e pelo sistema de ensino de qualquer país. Assim, uma escola que se propõe seguir um modelo de educação inclusiva deve centrar-se na busca de respostas para a diferença e a diversidade de todos os que a frequentam.

Aliás, como afirma Morgado (2004), o acesso generalizado à educação tem como uma das consequências, que os grupos escolares apresentem uma profunda heterogeneidade e diversidade.

Parece, então, importante neste ponto definir o que é a diferenciação pedagógica. Para isso vamos utilizar uma proposta de definição de Visser (1993, citado por Niza, 1996, citado Morgado, 2004, p.53), a diferença pedagógica é “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo uma criança, em situação de grupo e através de uma seleção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem.”

Atendendo a Leite (2011, p.4) o conceito de diversidade da população escolar cobre uma vasta gama de situações, nas quais se distingue:

- a diversidade decorrente da heterogeneidade de qualquer grupo e que corresponde, afinal, a diferentes interesses, capacidades, predisposições;
- a diversidade que a própria frequência escolar vai criando, pela acumulação de diferenças nos ritmos de aprendizagem e nos resultados dos alunos;
- a diversidade decorrente da pertença a grupos sociais, étnicos, culturais e linguísticos minoritários numa dada comunidade;
- a diversidade decorrente de condições específicas dos alunos, que dão origem a necessidades educativas individuais.

Heacox (2006, p.12) afirma que nas salas de aula onde se verifica diversidade “um tamanho não serve para todos”. De acordo com esta autora (2006), o ensino diferenciado

baseia-se nas melhores práticas educacionais e coloca os alunos no centro dos processos de ensino e aprendizagem. Este tipo de educação permite que as necessidades educativas dos alunos dirijam os planos de ensino do professor. Numa forma sintetizada, na sua opinião, o ensino diferenciado é rigoroso, relevante, flexível, variável, complexo, e significa: reconhecer a diversidade de aprendizagem presente atualmente nas salas de aula e, como tal, aumentar a variedade das técnicas de ensino, de aprendizagem, de avaliação.

Ainda de acordo com esta autora (2004, p.6), os objetivos do ensino diferenciado são:

- Desenvolver tarefas estimulantes e interessantes para cada aluno;
- Desenvolver actividades baseadas em tópicos e conceitos essenciais, em processos e competências com significado, e em múltiplas formas de os alunos poderem mostrar a sua aprendizagem;
- Oferecer abordagens flexíveis ao conteúdo, ao ensino e aos produtos;
- Responder à disponibilidade, às necessidades de aprendizagem, aos interesses e às preferências de aprendizagem dos alunos;
- Fornecer aos alunos oportunidades de trabalharem em vários formatos de ensino;
- Satisfazer os padrões e as exigências curriculares, relativamente a cada aluno;
- Criar ambientes de sala de aula que respondem às expectativas dos alunos e que facilitem o trabalho dos professores.

Tomlinson (2000b, citado por Morgado, 2004, p.54) apresenta um conjunto de princípios a ter em conta na diferenciação, sendo estes:

- Alunos do mesmo grupo etário são diferentes nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem;
- As diferenças entre alunos são suficientemente consistentes para se repercutirem no que os seus alunos necessitam de aprender, no ritmo a que aprendem e no apoio que precisam do professor e/ou de outros elementos;
- Os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados;
- Os alunos aprendem melhor quando percecionam uma relação entre os conteúdos curriculares e as suas motivações e experiências de vida;
- Os alunos aprendem melhor quando as tarefas de aprendizagem têm características de funcionalidade;

- Os alunos obtêm melhores resultados quando na sala de aula e na escola se estrutura uma comunidade da qual sentem fazer parte e pela qual se sentem respeitados;
- O trabalho central da escola (professor) é maximizar as competências de cada aluno.

Contudo, ao referirmos a diferenciação pedagógica temos que refletir sobre a seguinte questão: O que é que nós diferenciamos? Segundo Heacox (2006), nós diferenciamos o conteúdo que é “o quê” do ensino, o processo que é o “como”, e o produto que são os resultados finais da aprendizagem.

Desta forma, e para Morgado (2004), os professores devem organizar o seu trabalho de forma diferenciada, tendo em consideração a avaliação que fazem aos alunos relativamente ao processo de aprendizagem. Também devem procurar promover a sua evolução no contexto de uma sala de aula heterogénea. Para isso, é necessário que desenvolvam modelos de gestão curricular que envolvam todos os alunos. Neste sentido, devem, então, ajustar o nível de apoio providenciado, a complexidade das tarefas, os ritmos e os processos de aprendizagem às competências, motivações e perfis de aprendizagem dos alunos.

Outras questões que entretanto se colocam são: O que é o currículo? O que é a diferenciação curricular inclusiva? Como se faz a gestão da diferenciação curricular?

Baseando-nos em Morgado (2000), o currículo é um processo negociado e partilhado, significa uma prática que procura estabelecer a ligação entre a intenção e a realidade e é um processo de (des)construção do conhecimento. O currículo tem como objetivo, numa forma sintetizada, conseguir, com um mínimo de coerência, preparar os alunos para serem cidadãos livres, ativos e críticos, membros solidários e interventivos numa sociedade que se quer livre e democrática, já que este é um dos princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa e um dos fundamentos da Lei de Bases do sistema educativo.

Silva e Leite (2015) alerta-nos para a importância de estabelecermos a diferença entre diferenciação curricular e diferenciação pedagógica. Temos que ver que a diferenciação curricular tem a ver com a capacidade de os agentes educativos e as próprias organizações escolares assumirem, adequarem e gerirem o currículo localmente, isto é, diferenciando percursos curriculares de acordo com o ponto de partida da população que servem, mas visando um ponto de chegada tanto quanto possível igual para todos.

Enquanto a diferenciação pedagógica em sala de aula implica que os professores selecionem de forma rigorosa e refletida as estratégias de ensino e a organização dos grupos e das atividades, tendo a preocupação de diferenciar o percurso de aprendizagem sem inibir os processos coletivos e sem bloquear o acesso aos objetivos comuns.

Na perspectiva de Leite (2011), baseando-se em Roldão (1999; 2003) e Sousa (2007; 2010), a diferenciação curricular inclusiva é a promoção da equidade. Ou seja, não é reduzir ou simplificar o currículo comum, mas sim definir estratégias e percursos de aprendizagem diferenciados, que permitam a cada um dos alunos progredir no currículo com vista ao sucesso escolar.

Ainda que muitos professores e agentes educativos, motivados pela necessidade de quererem mudar o currículo para torná-lo mais inclusivo, tentem de facto diferenciá-lo, infelizmente apenas “acabam por reduzir ou simplificar os objetivos e conteúdos de aprendizagem do currículo comum” (Leite, 2011, p.19), como disse anteriormente. Esta situação é o que acontece muitas vezes quando os professores tentam incluir crianças com NEE nas turmas regulares.

Na opinião de Sousa (2010, citado por Leite, 2015), esta perspectiva de diferenciação curricular inclusiva deve ser assegurada essencialmente a nível das escolas e das salas de aula e exige novos processos de organização do ensino que, por sua vez, invertam o circuito da uniformidade curricular. No entanto, temos de ter o cuidado de ao tentarmos diversificar o currículo inclusivamente não cairmos no erro de classificarmos as diferenças da população escolar e criarmos grupos consoante as diferenças determinantes, como por exemplo a etnia, as classificações escolares anteriores, a língua materna, entre outros.

Nas palavras de Heacox (2006) para se fazer a gestão da diferenciação curricular é necessário preparar a diferenciação, preparar os alunos e a sala, e fazer a gestão do trabalho dos alunos. Isto é, na preparação da diferenciação, o professor deve começar com pequenos passos, ou seja, experimentar uma nova ideia de cada vez, e começar com aquilo que já existe. Na preparação dos alunos e da sala de aula, o professor deve conversar com eles sobre o facto de todos serem diferentes e aprenderem de forma diferente, estabelecer diretrizes, afixá-las, discuti-las com eles sendo consistente na sua aplicação, refletir sobre a tarefa antecipadamente, refletir sobre aquilo que pode ser feito com antecedência, e não esquecer a família. Na gestão do trabalho dos alunos, o professor deve pensar previamente na organização dos recursos, do tempo, e do espaço.

No texto de Canavarro, Pereira e Pascoal (2001, pp.30-31) estão presentes os princípios orientadores de um sistema de flexibilização da gestão curricular no ensino básico, de acordo com o Decreto Lei nº 6/2001, ainda que este Decreto Lei já não esteja a ser aplicado:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do Ensino Básico e articulação destes com o Ensino Secundário;
- b) Integração do currículo e da avaliação assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos através da articulação e contextualização dos saberes;
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e práticas;
- f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
- g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;
- h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida;
- i) Diversidade de ofertas educativas tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Anteriormente, já referimos que é necessário haver mudanças no currículo. Desta forma, e para haver essas mudanças, é necessário mudar a forma como pensamos o currículo e como tal, existem uma série de questões que devem ser colocadas (Canavarro, Pereira & Pascoal, 2001, p.23):

- Quem define o que se deve transmitir aos alunos?
- Currículo é sinónimo de programa?
- O currículo é algo de estático?
- O currículo deve ser definido fora do contexto específico de aplicação?
- Como definir um currículo comum face à diversidade da população escolar?
- O currículo deve ser centrado na aquisição de conhecimentos ou no desenvolvimento de competências?
- O currículo inclui só as aprendizagens que a escola intencionalmente tenta que os alunos adquiram, ou as experiências e aprendizagens que os alunos realizam na prática?

De facto, e ainda segundo Canavarro, Pereira e Pascoal (2001, p.26), para uma prática inclusiva o currículo deve ser centrado no aluno, isto é, o currículo é baseado em temas que são trabalhados à medida que são produzidos nas aulas, ou seja, só se aprende aquilo que se experimenta, que se constrói e realiza, tendo em conta as necessidades e interesses dos alunos. Os objetivos são negociados entre o professor e o aluno, as estratégias de ensino traduzem-se na facilitação da aprendizagem, e a avaliação deve ser informal e o aluno deve participar nesta.

De acordo com Cardoso (1987, citado por Canavarro, Pereira & Pascoal, 2001, p.27) o desenvolvimento curricular é “o processo de elaboração, execução e avaliação dos planos de intervenção educativa, organizados com preocupação de racionalidade, integração e eficácia, com recurso a técnicas estabelecidas.”. O processo de desenvolvimento curricular tem como etapas a determinação dos objetivos, a seleção dos conteúdos, seleção e organização de estratégias e atividades de ensino-aprendizagem, avaliação.

Neste sentido, a sociedade, ao definir o que espera e pretende da escola, ao clarificar que tipo de Homem deseja formar, ao revelar o conjunto de saberes e de valores a serem apropriados pelas gerações mais novas, está, indubitavelmente, a perspetivar questões de natureza curricular. (Morgado, 2000, p.19).

Ao falarmos de diferenciação curricular inclusiva temos de abordar um outro conceito: aprendizagem significativa. Leite (2011) apresenta a aprendizagem significativa como a aprendizagem que se articula com os conhecimentos anteriores e, a

partir daí, alarga o quadro de experiências do aluno, permitindo a apreensão de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novos comportamentos.

Para podermos combater o currículo uniformizado

a solução parece passar pela criação de dispositivos múltiplos, nos quais o desenrolar das actividades não esteja todo concentrado e dependente da figura do professor; dispositivos que assegurem momentos de trabalho em grande grupo, em pequenos grupos e de trabalho individualizado, nos quais os alunos possam funcionar com um certo grau de autonomia e de individualização e em que o trabalho do professor se processa não apenas nas situações de interacção directa, mas também na preparação e organização (e co-organização) das actividades a realizar de forma independente pelos alunos, na elaboração de recursos passíveis de uso autónomo, nos processos de feed-back e reorientação da aprendizagem. (Leite, 2011, p.21-22).

Atendendo a todos estes fatores, podemos dizer, utilizando ideias de Leite (2011) e de Silva e Leite (2015), que a noção de currículo contém uma dimensão de projeto, havendo um projeto curricular nacional, oficial e formal, sendo o resultado de decisões político-administrativas e que, posteriormente, as escolas devem concretizar esse currículo em projetos curriculares contextualizados, configurando um processo contínuo de decisões que ocorrem em diferentes contextos e passam por diversas etapas, e permitindo que os professores possam gerir e adequar estes currículos contextualizados, à sua sala de aula e à sua turma. Assim, em vez de procurarmos um método de ensino específico para a criança com determinado tipo de problema, exige-se uma “mentalidade curricular” (Leite, 2011, p.27) que permita aos professores e às escolas pensarem o currículo no contexto em que este se desenvolve, atendendo a fatores culturais, organizacionais e estruturais inerentes ao ensino e à aprendizagem.

Os currículos adaptados são adequações do currículo comum e estes são necessários perante as dificuldades de aprendizagem com origens múltiplas, mas Leite (2011) apresenta-nos um outro tipo de currículo, os currículos especiais individuais. Este são exceções que são necessárias perante situações graves no desenvolvimento e na aprendizagem, sobretudo quando afetam a autonomia e a socialização. Os currículos

especiais são importantes para qualquer tipo de criança, mas são ainda mais essenciais com crianças com NEE, uma vez que as formas de organização e de desenvolvimento curricular na escola e na sala de aula são fatores que se tem que ter em conta nas situações de NEE.

Os currículos especiais elaborados na perspectiva funcional pretendem promover a autonomia e a integração familiar, social e ocupacional (laboral); são individualizados e adaptados à situação específica de cada aluno, visando conhecimentos e competência úteis ao aluno e à vida em sociedade; e incluem geralmente as áreas de: desenvolvimento pessoal e social, actividades de vida diária e de adaptação ocupacional. (Leite, 2011, p.45).

Os currículos especiais individuais enquadram-se no Programa Educativo Individual (PEI). Segundo Leite (2011),

podemos entender com Programa Educativo Individual (PEI) o conjunto de decisões gerais sobre as respostas educativas mais adequadas para determinado aluno, tendo em conta os resultados da avaliação especializada, a qual decorre, por sua vez, da avaliação dos docentes em sala de aula, que dá origem ao processo de referenciação ou sinalização. (p.30).

Para elaborarmos o programa educativo individual temos de ter em atenção vários fatores, sendo estes: os resultados da avaliação inicial, a história pessoal e familiar da criança e os apoios humanos e materiais com que é possível contar, a nível da escola, da família e da comunidade.

Nos currículos específicos individuais constantes nos PEI, encontramos os planeamentos curriculares estruturados e delineados com base na identificação de objetivos ao nível da autonomia e socialização, e, ainda, os planeamentos curriculares de cariz mais experiencial e processual.

De acordo com Leite (2011), e à semelhança do que tem sido dito ao longo deste texto, a diferenciação curricular em turmas em que existem alunos com NEE é mais fácil quando o professor se assume como gestor do currículo, com autonomia suficiente para o adequar a situações concretas, e quando desenvolve práticas diferenciadas. A diferenciação curricular para dar resposta às NEE dos alunos é o último passo numa

cadeia de adequações curriculares, uma vez que, como foi referido anteriormente, o projeto curricular de escola e o projeto curricular de turma são processos de adequação do currículo nacional.

A nível das estratégias que devem ser adotadas para as crianças com NEE são as mesmas que foram referidas anteriormente nas estratégias para trabalhar com a diferenciação pedagógica, sendo estes: abordar o mesmo tema de maneira diversificada, utilizando recursos pedagógicos diferenciados; e optar por metodologias em que as crianças realizem as atividades previamente combinadas com o professor, ao seu ritmo e no seu modo, dando-lhes mais autonomia e responsabilidade; criar oportunidades de trabalho individualizado e noutras alturas de trabalho em grupo.

Algo a que temos que dar muita importância é que não basta colocar as crianças com NEE nas escolas e turmas regulares, nem basta satisfazer-nos com a aceitação e socialização dos alunos. Na verdade são as formas de adequação curricular que asseguram o acesso às competências gerais e essenciais do ensino básico e às aprendizagens finais do ensino secundário. Só quando este acesso estiver garantido é que podemos dizer que houve inclusão dos alunos com NEE.

3. Abordagem experiencial e educação inclusiva

Como é que os professores podem praticar uma educação inclusiva no seu dia-a-dia? De certa forma esta questão já teve resposta anteriormente. Mas parece-nos importante salientar que segundo Sanches (2005), uma abordagem educativa do tipo de investigação-ação é uma boa opção. De acordo com as suas palavras (p.130),

O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso; ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que

trabalha, está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo.

Todavia, para que haja tal questionamento, é necessário que o professor tenha um conhecimento profundo dos seus alunos, no sentido em que só os conhecendo bem é que se saberá qual a melhor estratégia de ensino a ser utilizada com cada um. Ainda segundo Sanches (p.132), se o professor acredita que a diversidade da turma é um potencial a explorar, para além de um saber pedagógico próprio, deve conhecer cada um dos seus alunos em diferentes aspetos pessoais e sociais. Tais conhecimentos vão permitir que o professor consiga identificar quais os possíveis métodos mais adequados às características pessoais e socioculturais, interesses, saberes, problemas, dos alunos. Este tipo de professor (investigador/reflexivo) necessariamente adota uma atitude questionadora e crítica em relação aos seus métodos de ensino/aprendizagem.

Esta forma de pensar as práticas inclusivas vai ao encontro do que é a abordagem experiencial. Segundo Portugal e Laevers (2010, p.17), “uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas”. Ora, uma abordagem experiencial concretiza-se pela adoção de uma atitude experiencial, atenta ao vivido de todas e de cada uma das crianças.

Uma boa forma de se atender às experiências das crianças é compreender os seus níveis de implicação e bem-estar emocional. Se os níveis de implicação e de bem-estar de uma criança forem elevados, isso significa que o seu desenvolvimento estará a decorrer da melhor forma. No caso de estes níveis serem baixos, o educador/professor sabe que importa intervir de imediato.

Uma vez desenvolvido o ciclo contínuo de observação-avaliação/reflexão e acção, as capacidades de empatia e de adoptar a perspectiva da criança através de uma atitude de escuta, são fortalecidas. Isso permite que o educador de infância possa sentir-se inspirado e orientado para experimentar diferentes abordagens e para inovar. Se os níveis de bem-estar e implicação aumentam, os educadores sabem que estão no caminho certo, a promover e a desenvolver a auto-confiança das crianças, alimentando a sua curiosidade, motivação para a exploração e

desenvolvimento de competências. (Santos, Portugal, Libório, Figueiredo, Abrantes, Silva, & Góis, 2011, p. 144).

Por esta razão, segundo Portugal e Laevers (2010, p.14), a importância da avaliação dos níveis de implicação e bem-estar emocional “(...) reside no facto de fornecerem um *feedback* imediato ao educador sobre a qualidade da atividade ou da situação.”.

Assim, a abordagem experiencial procura assegurar níveis elevados de implicação e de bem-estar em cada criança, procurando oferecer uma boa educação a todas as crianças. Intrinsecamente, é uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular. Por isso, desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significa desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas.

Baseando-nos em Portugal e Leavers (2010) definimos o bem-estar emocional como o conjunto de sentimentos que expressam satisfação e prazer, indicando que as necessidades das crianças são adequadamente satisfeitas. Estas necessidades não são apenas físicas mas também envolvem as necessidades de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de sentido de competência, e, por fim, mas não menos importante, necessidade de significados e de valores. Estes indicadores estão presentes na figura 2.

Abertura e recetividade – a criança está recetiva ao contexto e disponível para interagir e explorar; não evidencia comportamentos evitantes em relação ao adulto ou outras crianças, estímulos ou atividades em oferta.

Flexibilidade – perante situações novas ou diferentes, a criança não evidencia perturbação significativa, adaptando-se rapidamente e desfrutando bem das novas oportunidades. As situações-problema ou frustrações não manietam a criança, apresentando uma orientação para considerar várias alternativas ou para fazer compromissos.

Autoconfiança e autoestima – a criança irradia autoconfiança. Expressa-se à vontade e, quando confrontada com novos desafios, enfrenta-os, arriscando a possibilidade de insucesso. Se este acontece, a criança não fica “arrasada” nem atribui esse fracasso ao seu *falhanço* enquanto pessoa. Admite que há coisas que (ainda) não é capaz de fazer sem se sentir um zero enquanto pessoa.

Assertividade – a criança que se sente bem, à vontade, adota uma atitude assertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada por aquilo que é. Evidencia força suficiente para pedir ajuda ou confronto e sabe solicitar algo de forma apropriada (e.g., pedir um brinquedo); se algo de injusto é dito ou feito, a criança é capaz de objetar. A criança assertiva não aceita facilmente as sugestões ou pressões do grupo, se estas colidirem com o seu interesse ou ideia.

Vitalidade – a criança transborda de vida e energia, visíveis na sua expressão facial e postura. Os olhos brilham e raramente se deteta lassidão ou lentidão de movimentos. Trata-se de uma forma de estar que se distancia daquela criança de olhar vazio, que frequentemente parece cansada, esfrega os olhos, é a última a levantar-se...

Tranquilidade – Trata-se de vitalidade/atividade, mas associada a um estado de calma e relaxamento. Globalmente, a postura muscular não evidencia tensão e os movimentos são suaves. Depois de uma atividade mais excitante ou de um jogo mais intenso, a criança retoma facilmente o estado de tranquilidade.

Alegria – a criança demonstra contentamento, retira prazer do que está a fazer e a experienciar, da forma “certa” (não se trata do prazer associado ao magoar os outros, destruir material, humilhar um colega, etc.). Se a alegria da criança é muitas vezes, visível e audível (e.g., rir, cantar espontaneamente, olhos a brilhar), outras vezes, as crianças poderão expressar o seu prazer e entusiasmo de formas muito mais discretas.

Ligação consigo próprio – a criança que experiencia bem-estar estabelece uma boa relação e contacto consigo própria, conhecendo as suas necessidades, desejos, sentimentos, pensamentos. Temporariamente, a criança pode conhecer sentimentos negativos e desagradáveis, mas aceita-os e lida com eles de uma forma construtiva, não os reprimindo, expressando-os adequadamente, na maior parte das vezes. A criança está bem consigo mesma e estabelece uma boa ligação com o mundo.

Figura 2- Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Leavers, 2010, p.21-22)

Na avaliação dos níveis de bem-estar emocional temos como níveis: muito baixo, baixo, médio/neutro ou flutuante, alto e muito alto, que se descrevem na figura 3.

1) Muito baixo – Este nível atribui-se a crianças que usualmente estão tristes, evidenciando frequentemente sinais claros de desconforto: choramingando, chorando,

gritando; evidenciando medo, raiva ou simplesmente tristeza; tensão corporal; quebrando coisas ou magoando outras crianças; evidenciando tiques ou maneirismos, chuchando no dedo; evitando o olhar do adulto; não reagindo ao contexto, evitando contacto, isolando-se; com medo de falhar; magoando-se a si própria (e. g., batendo com a cabeça, caindo deliberadamente no chão); sujando as calças e/ou a cama; com queixas psicossomáticas. A satisfação das necessidades destas crianças estará ameaçada, predominando na sua experiência, frustração e mal-estar, sendo o seu funcionamento global negativamente afetado. Estas crianças não demonstram vitalidade ou auto confiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.

2) Baixo – Neste nível, as crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos: a postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à vontade. Os sinais são menos explícitos do que os evidenciados em 1 e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente. Frequentemente, estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade. A sua confiança e autoestima são baixas. Por vezes, evidenciam prazer em coisas “negativas” (e.g., magoando ou aborrecendo outra criança, exigindo excessiva proteção). O sentimento de desconforto pode evidenciar-se mais numa determinada esfera relacional (e.g., relação com o adulto ou relação com outras crianças), sendo que facilmente outras áreas de ação da criança são afetadas. O nível 2 pode ainda atribuir-se a crianças que normalmente evidenciam um relativo bem-estar emocional mas que, pontualmente, expressam elevado desconforto, por exemplo, quando se despedem dos pais ou quando um desconhecido entra na sala. Se estes momentos de desconforto acontecem frequente e persistentemente, assume-se o nível 2. Se acontecem esporadicamente, assume-se o nível 3.

3) Médio/Neutro ou flutuante – As crianças cotadas com o nível 3 parecem estar “bem”. Ocasionalmente evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e autoconfiança. O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente

tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As relações destas crianças com o mundo não são as ideais mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes. Muitas vezes “desligam” do contexto e embora haja momentos de abertura, estes são pouco intensos. Estas crianças podem adotar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades.

4) Alto – Em geral, estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas. Na maior parte do tempo, as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto. Poderão, por exemplo, ficar temporariamente perturbadas com a entrada de um desconhecido na sala, mas na generalidade, na interação com o contexto, percebe-se que existe uma adequada satisfação das suas necessidades.

5) Muito alto – Estas crianças, claramente, parecem sentir-se como “peixe na água”, confortáveis. Irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade. Notoriamente, a criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas. Tem autoconfiança suficiente para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater. Uma situação de frustração apenas atinge o seu equilíbrio de forma passageira.

Figura 3 Níveis de bem-estar emocional (Portugal & Leavers, 2010, pp.22-23)

A implicação é fundamentalmente um indicador da qualidade da oferta educativa. Traduz-se pela concentração e persistência, aparentando motivação, interesse, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. “O nível de implicação representa, essencialmente, um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (não da criança!).” (Portugal & Laevers, 2010, p.25). Estes indicadores constam da figura 4.

Concentração – a atenção focaliza-se na atividade que realiza. Apenas estímulos intensos parecem poder atingir e possivelmente distrair a criança. O principal ponto de referência para o observador é o olhar da criança (este fixa-se essencialmente na atividade ou vagueia pela sala?)

Energia – a criança investe muito esforço e entusiasmo na atividade. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo falar alto ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais, as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer, mentalmente ativa.

Complexidade e criatividade – observáveis quando a criança mobiliza as suas capacidades para se dedicar a uma atividade mais complexa e desafiadora do que uma mera rotina. A criança altamente implicada está a dar o seu melhor, encontra-se nos limites das suas atuais capacidades. Criatividade significa que a criança introduz um toque pessoal na forma como realiza a atividade, introduzindo novos elementos ou mostrando algo inesperado e novo.

Expressão facial e postura – os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o nível de implicação da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio e deambulantes, sem direção, de um olhar intenso e focalizado. A postura pode revelar alta concentração, entusiasmo ou tédio. Pela expressão facial e postura adivinham-se sentimentos e, mesmo de costas, é possível perceber na criança a forma como esta vive a atividade em curso.

Persistência – quando concentradas, as crianças dirigem a sua atenção e energia para um ponto, que é o da sua atividade. Não abandonam facilmente o que estão a fazer. A persistência refere-se ao tempo de concentração. Procuram a sensação de satisfação que a realização da atividade lhes traz, resistindo a estímulos distratores e atraentes que possam surgir. O tempo de concentração depende, naturalmente, da idade e nível de desenvolvimento da criança.

Precisão – as crianças muito implicadas mostram um cuidado especial com o seu trabalho, sendo meticolosas e atentas aos pormenores. As crianças pouco implicadas preocupam-se pouco com a qualidade da realização e com detalhes, preocupando-se sobretudo em “despachar”.

Tempo de reação – as crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes. Correm para a atividade e evidenciam grande

motivação para passar à ação. Também respondem com vivacidade a estímulos relevantes que ocorram no decurso do jogo ou da tarefa.

Expressão verbal – os comentários que as crianças realizam são também indicadores do seu grau de implicação (“é tão bom!”, “fazemos outra vez, sim?!”), bem como as descrições entusiásticas sobre o que fizeram ou o que estão a fazer, o que descobriram, o que conseguiram.

Satisfação – elevada implicação associa-se, normalmente, a prazer. Se este prazer está muitas vezes, implicitamente presente, também é possível percebê-lo quando a criança aprecia o seu trabalho ou realização, com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado.

Figura 4 - Indicadores de implicação (Portugal & Leavers, 2010, pp.27-28)

Tal como nos níveis de bem-estar emocional, também existem níveis de implicação: muito baixo – ausência de atividade, baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida, médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade, alto – atividade com momentos intensos, muito alto – atividade intensa e continuada. Pode-se ver estes níveis na figura 5.

1) Muito baixo – Ausência de atividade – Este nível é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas atividades (não fazem nada, apenas “estão ali”). Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma ação, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que a criança pareça ter consciência da própria ação.

2) Baixo – Atividade esporádica ou frequentemente interrompida – Este nível atribui-se às crianças que apenas ocasionalmente realizam uma atividade (faz um puzzle, escuta uma história ou faz um desenho), embora a maior parte do tempo, as crianças não estejam verdadeiramente envolvidas em qualquer atividade (anda de um lado para o outro, mentalmente ausente, eventualmente perturbando outras crianças). Também se atribui o nível 2 à criança que, costumando realizar atividades, estas são frequentemente interrompidas. A concentração é limitada e superficial (a criança olha em volta durante a atividade, distrai-se facilmente) e a ação conduz a resultados muito

limitados. A complexidade da atividade em curso situa-se abaixo das capacidades da criança.

3) Médio – Atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade – O nível 3 atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. Contrariamente aos níveis 1 e 2, a atividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objetivos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a atividade quando um estímulo atraente surge.

4) Alto – Atividade com momentos intensos – O nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outras crianças para continuar a atividade.

5) Muito alto – Atividade intensa e continuada – Este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades. A criança escolhe facilmente a atividade e, uma vez iniciada, fica totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental. Existe grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança, sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso.

Figura 5 - Níveis de implicação (Portugal & Leavers, 2010, pp. 28-29)

A promoção de níveis elevados de implicação e bem-estar emocional envolve atender aos três pilares do edifício pedagógico experiencial: enriquecimento do meio/estimulação, livre iniciativa da criança/autonomia, diálogo experiencial/sensibilidade, que estão presentes na figura 6.

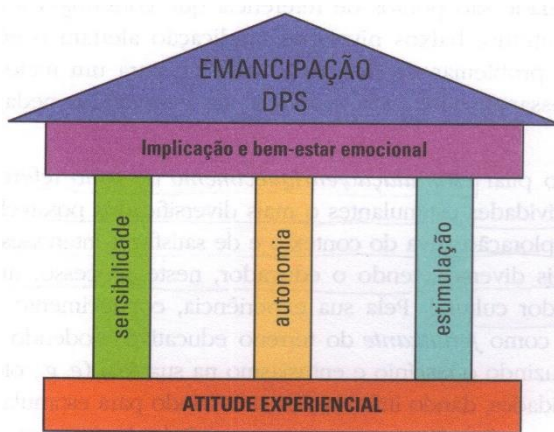


Figura 6 - Edifício pedagógico experiencial.

O enriquecimento do meio/estimulação “(...) refere-se à oferta de materiais e de atividades estimulantes o mais diversificados possível, no sentido de incrementar a exploração ativa do contexto e de satisfazer interesses e necessidades desenvolvimentais diversos, tendo o educador, neste processo, um papel crucial enquanto mediador cultural.” (Portugal & Laevers, 2010, p.16).

A livre iniciativa da criança/autonomia “(...) refere-se aos esforços para estimular a autonomia das crianças. Engloba um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança.” (Portugal & Laevers, 2010, p.16).

O diálogo experiencial/sensibilidade “(...) enfatiza uma relação mais profunda e autêntica com as crianças e fundamenta-se nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade. Protagonizar um diálogo experiencial é estabelecer uma comunicação, no plano verbal e não-verbal, de maneira a que o outro se sinta verdadeiramente compreendido, escutado e aceite.” (Portugal & Laevers, 2010, p.16).

II - Parte empírica

1. Questões e opções metodológicas do estudo

Este estudo visa caracterizar o nosso contexto de estágio tendo como referência a temática da educação inclusiva. Para além disso, exploramos também possíveis formas de trabalhar de forma mais diferenciada e inclusiva.

Assim, as nossas questões de partida são:

- Até que ponto se trabalha de forma inclusiva nesta escola?
- Que dificuldades e desafios se levantam?
- Como trabalhar de forma mais inclusiva?

Na resposta a estas questões, recorreremos a um conjunto de indicadores de monitorização do processo de inclusão (DGIDC, 2011) para caracterização desta escola em geral, e ao SAC, instrumento de monitorização proposto por Portugal e Laevers (2010), mais focalizado nas experiências diárias das crianças da turma e na leitura da qualidade da oferta educativa. Na análise dos níveis de implicação das crianças adotámos a escala de implicação de Leuven para a Escola Elementar/1.º CEB, traduzida por Paula Santos (anexo I).

Pretendemos compreender quais os principais obstáculos a uma educação inclusiva e desenvolver iniciativas que possam ir ao encontro da individualidade das crianças. Neste processo, a avaliação e reflexão em torno das nossas intervenções pedagógicas na turma assume-se como um importante contributo não só para responder a este objetivo, mas também para sustentar o nosso próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste contexto, o projeto que desenvolvemos assume-se como um estudo de caso, de natureza qualitativa e interpretativa, focalizado não só na escola/turma mas também em quatro crianças que entendemos acompanhar com mais atenção visto suscitarem alguma preocupação e por evidenciarem características muito diferentes da maioria das crianças da turma.

Um estudo de caso de natureza qualitativa e interpretativa baseia-se essencialmente num estudo em que se pretende observar, analisar e compreender as ações dos

intervenientes no estudo. Os dados que recolhemos e analisamos, relativos às quatro crianças, foram obtidos através de observações e diversas conversas que fomos tendo com as crianças. Para além da observação participante, diversas informações foram fornecidas pela coordenadora da escola/professora da turma.

De seguida, apresentam-se os dados e resultados a que chegámos, no contexto do nosso estágio.

2. A experiência de inclusão na escola e turma

O estágio decorreu num centro escolar de um agrupamento de escolas da região de Aveiro, no período de 22 de setembro de 2015 a 16 de dezembro de 2015, ou seja durante mais ou menos 3 meses. Esta escola incluía os níveis de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, com três grupos do pré-escolar, todos heterogéneos dos 3 aos 5 anos de idade, e quatro turmas do 1.º CEB, uma do 1.º ano, outra do 2.º, outra do 3.º, e outra do 4.º. O centro era uma instituição recente, inaugurada em 2010 pelo que as instalações e o equipamento tecnológico espelham a modernidade. Ou seja, a escola estava equipada com materiais em bom estado de conservação, quadros interativos nas salas de 1.º CEB, espaços amplos e luminosos. O espaço exterior também era interessante para as crianças, pois dispunha de superfícies de areia, terra, cimento, diversos equipamentos para transposição, agarrar, correr, jogar, entre outros. Na escola vivia-se um ambiente acolhedor e agradável.

A comunidade envolvente caracterizava-se por ser uma comunidade pequena, pertencente maioritariamente à classe média e baixa, com trabalhos no setor secundário e terciário. Existia também um grande número de desempregados ou dependentes de trabalhos sazonais, sendo várias as situações de necessidade de apoios sociais. Essas situações, por vezes, pareciam afetar o bem-estar emocional e implicação das crianças da turma. As famílias preocupavam-se com o bem-estar dos seus educandos mas não acompanhavam muito a vida escolar das crianças.

Na escola estava presente a preocupação em incluir todas as crianças, sem atender a aspetos como a nacionalidade, a etnia, a cultura, o estatuto social, as suas necessidades, interesses, dificuldades, os conhecimentos que já tinham adquiridos, o nível de

desenvolvimento cognitivo, social, físico e motor, fosse ou não uma criança com necessidades educativas especiais. Sentia-se que existia uma atitude de aceitação de todas as crianças, transmitindo-se os valores de respeito e compreensão do outro.

No Projeto Educativo do Agrupamento de XXXXXX, 2014-2017, onde se situava a nossa escola, encontramos referência clara a princípios democráticos e inclusivos, tais como:

a) Concretizar o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade;

b) Garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares;

c) Responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

Com base nos indicadores de monitorização do processo de inclusão (DGIDC, 2011), presentes na grelha preenchida com apoio da professora/coordenadora da escola (anexo II), chegámos a algumas respostas para as questões: (1) O conceito de educação inclusiva é conhecido e aceite por todos? (2) O currículo fomenta os princípios de não discriminação, do valor da diversidade e da tolerância? (3) Os métodos de ensino são adequados?

Como resposta à questão (1) **“O conceito de educação inclusiva é conhecido e aceite por todos?”**, a professora/coordenadora da escola explicou que ao longo do ano os professores tinham três reuniões, uma por período, com os encarregados de educação, para os esclarecer sobre o desenvolvimento dos educandos. No entanto, podiam existir mais reuniões, coletivas ou individuais, se os professores ou os encarregados de educação considerassem necessárias. A professora também referiu que os pais podiam enviar mails para si a dar sugestões ou informações.

Também foi dito que os professores frequentavam módulos de formação sobre educação inclusiva e que esta era vista como uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças.

Existiam professores que davam apoio às práticas de inclusão. Estes professores davam apoio, isto é acompanhavam de forma individualizada, todas as crianças que os professores das turmas propusessem para apoio e, no início do ano, era feito um horário para que cada grupo pudesse ter as suas próprias sessões de apoio. No caso do grupo com quem trabalhamos, havia um professor de apoio pedagógico que atuava junto de duas crianças estrangeiras e uma professora de apoio às necessidades educativas especiais que acompanhava uma criança com NEE.

Relativamente à questão (2) **“O currículo fomenta os princípios de não discriminação, do valor da diversidade e da tolerância?”**, percebemos que as temáticas dos direitos humanos e dos direitos da criança eram abordadas. Por exemplo, na sala do nosso grupo, estavam expostos trabalhos que as crianças fizeram sobre o tema. Contudo, era perceptível que este não era um tema que fosse trabalhado com continuidade e profundidade.

Ainda que algumas responsabilidades fossem atribuídas às crianças (ex. fazer trabalhos de casa, preservar a escola, ter um bom comportamento), o verdadeiro sentido de direitos e deveres não parecia ser claramente trabalhado. Para além da existência de um delegado de turma eleito pelas crianças, que assumia certas responsabilidades, não parecia que as crianças, em geral, tivessem consciência de que também tinham responsabilidades, principalmente no que toca a estes temas da não discriminação e da aceitação.

Apesar de ser uma escola que acolhia crianças estrangeiras, ou de várias etnias, culturas e línguas, parecia não haver um trabalho explícito junto das crianças da escola no sentido de respeitar o outro, compreender e aceitar a diversidade. Por vezes os professores tinham que chamar a atenção para que as crianças integrassem as outras que vinham de fora, por exemplo nos momentos de recreio, as crianças nem sempre incluíam as que vinham de fora, nas brincadeiras.

A professora/coordenadora explicou que todas as semanas os professores de um dado ano disciplinar, pertencentes ao mesmo agrupamento, se reuniam para discutirem o que trabalharam, o que iam trabalhar e como deviam trabalhar. No início de cada período letivo, nestas reuniões elaboravam-se as fichas de avaliação que iam ser trabalhadas pelas crianças ao longo do período. Tendo em conta que este “currículo” era preparado de igual forma para todas as crianças, não ficava evidente a margem para a diferenciação pedagógica. Por exemplo, por vezes, sentíamos que para as crianças estrangeiras este

currículo não era inclusivo, no sentido em que não era sensível à identidade cultural e língua do país de origem das crianças e, mais uma vez, porque não atendia às necessidades, estilos e ritmos destas crianças. Por exemplo, na realização das fichas de avaliação, as crianças estrangeiras que ainda tinham dificuldades na língua portuguesa, tinham o mesmo tempo que as outras crianças para realizarem essas fichas, e a professora não as auxiliava, o que fazia com que muitas vezes estas crianças obtivessem resultados mais baixos, porque não compreendiam o que era pretendido.

Outro aspeto era o conteúdo do currículo que nem sempre era relevante para as crianças, uma vez que certos conteúdos trabalhados não iam ao encontro dos interesses das crianças. Por exemplo, algo que se verificava era o facto de, nalguns casos, as crianças já terem trabalhado esses conteúdos noutros anos escolares ou até mesmo no exterior da escola. Algo que temos que ter em conta é que hoje em dia devido a todas as tecnologias que existem, é muito fácil para as crianças procurarem as informações que lhes interessam, e como tal acabam de certa forma por serem um pouco “autodidatas”. Um exemplo desta situação foi quando trabalhamos as ordens e classes em matemática, no qual supostamente teríamos que trabalhar uma ordem de cada vez, assim como as classes. No fundo deveríamos, por exemplo, passar uma semana a trabalhar só uma ordem e na semana seguinte trabalhávamos outra e por aí em diante. No entanto, o que verificámos quando começámos a trabalhar as ordens que supostamente eles ainda não tinham trabalhado no seu percurso escolar, foi que algumas crianças já conheciam todas as ordens e todas as classes, pelo que o trabalho deste conteúdo para estas crianças foi pouco interessante. Contudo, este aspeto pareceu-nos que muitas vezes era colmatado pelo facto de os métodos de ensino e os materiais didáticos serem diversos, adaptados e pertinentes para as crianças.

Relativamente à questão (3) **“Os métodos de ensino são adequados?”**, como acabado de referir, os métodos de ensino eram diversos e pertinentes para as crianças. Destacavam-se: o trabalho individual/autónomo, trabalhos de grupo, utilização dos computadores, visualização de apresentações/vídeos, realização de fichas, entre muitos outros. À medida que as crianças iam evoluindo, iam sendo acrescentados aspetos a estes métodos que os tornavam mais desafiadores e promotores de desenvolvimento e de aprendizagem.

Os professores eram encorajados a trabalhar em equipa. Todavia, esta equipa era a do agrupamento e não a da escola. Os professores reuniam-se semanalmente com os

outros professores do agrupamento, de acordo com as faixas etárias das crianças com quem estavam a trabalhar; mas com os professores da própria escola, por norma, apenas se reuniam uma vez por período para a reunião de avaliação, na qual os professores do 1.º CEB discutiam os desenvolvimentos do seu grupo e das suas crianças, e se discutiam estratégias que podiam ser utilizadas para melhorar o trabalho. Também uma vez por período aconteciam as reuniões de estabelecimento, juntando todas as pessoas da instituição, para se discutir questões relativas à escola e o seu funcionamento.

Os professores eram encorajados a cooperar com a comunidade e os pais, e isso era visível através dos vários projetos que a instituição tinha com a comunidade.

Em função de tudo o que tivemos oportunidade de observar e perceber durante o nosso estágio, o conceito de inclusão ainda que fosse conhecido e aceite por todos, talvez não fosse conhecido na sua plenitude, no sentido em que parece ser lido como processo de integração de crianças estrangeiras e com NEE, situação comum na escola. É com base no facto de a escola contar com estas crianças no seu seio que se assumiu que a escola é inclusiva. Ora, do que nos foi possível perceber, o currículo não parecia estar preparado para responder às necessidades das crianças estrangeiras que não sabiam falar português e que vinham de culturas diferentes.

Outro aspeto relativo ao currículo na escola é que este não parecia estar pensado para integrar os diferentes ritmos das crianças. Registamos o facto de se ceder muito à pressão social focalizada nos resultados escolares e no cumprimento do programa nacional. Para além disso, parecia existir pouco trabalho de equipa dentro do próprio contexto, tendo em conta que apesar de haver muitas conversas informais, formalmente só se verificava uma reunião por período entre os professores e educadores do contexto.

Considerando o currículo na instituição, percebemos, ainda, que apesar dos professores trabalharem os direitos das crianças, e ainda alertarem as crianças para a importância de aceitarmos e respeitarmos os outros, este não era um tema muito trabalhado nas aulas, sendo priorizados os conteúdos alvo de exame (matemática e português).

Em relação aos métodos de ensino, pareceu-nos que estes já se conjugavam melhor com um tipo de educação que é inclusiva. Os métodos utilizados eram diversificados como forma de poderem satisfazer os interesses e as necessidades das crianças. Foi visível que as opiniões das crianças eram ouvidas e estavam presentes no planeamento das atividades.

Com base na observação (participante) que realizámos pudemos perceber aspetos da dinâmica da sala de aula muito interessantes. Assim, como referido anteriormente, em geral, as opiniões das crianças eram ouvidas e tidas em consideração. Também lhes era dada a oportunidade de apresentar ideias e trabalhos ao grupo. Havia momentos em que as crianças podiam falar abertamente, na turma, sobre assuntos ou situações que queriam partilhar e também havia momentos em que, em pequenos grupos ou individualmente, a professora conversava com as crianças, criando momentos de alguma intimidade e confiança e descobrindo melhor cada criança.

A professora ainda que trabalhasse em grande grupo preocupava-se muito em preparar atividades de pequeno grupo ou individuais. Por norma, também era visível a preocupação em colocar as crianças a auxiliarem-se mutuamente, as crianças que já estavam mais à vontade com certos temas ajudando aqueles que ainda tinham algumas dificuldades.

3. O sistema de acompanhamento das crianças e as práticas de inclusão

De acordo com o previsto no SAC (Portugal & Leavers, 2010), para além da caracterização do contexto já descrita no capítulo anterior, procedemos a uma caracterização geral do grupo, bem como a análises individualizadas das quatro crianças referidas anteriormente.

Ainda que o tempo de estágio fosse curto, procurámos fazer análises comparativas entre o observado numa fase inicial e numa fase final do estágio, após as intervenções pedagógicas.

3. 1 Caracterização, análise do grupo/turma e iniciativas pedagógicas

A turma com quem trabalhamos era do 3.º ano e era constituída por 18 crianças, entre os 7 e os 9 anos, com 10 raparigas e 8 rapazes. Na turma vivia-se um bom ambiente. Em geral, as crianças mostravam-se interessadas, com bons níveis de bem-estar emocional e de implicação. Colaboravam muito bem umas com as outras e facilmente incluíam as crianças que vinham para o grupo pela primeira vez. A maioria das crianças

era bastante participativa e interessada nas tarefas e tinha um bom ritmo de trabalho. Quando as atividades e as estratégias de ensino eram diversificadas, a motivação deste grupo aumentava, mesmo nas crianças que por norma eram mais inseguras. À medida que as fomos conhecendo, percebemos que grande parte delas gostava de ser desafiada e também lhes agradava bastante trabalhar em pequenos grupos.

Porém, algumas crianças evidenciavam dificuldades em superar os desafios autonomamente, recorrendo, frequentemente, ao reforço ou apoio dado pelos adultos ou colegas. Esta situação, naturalmente, acontecia sobretudo com as crianças vindas pela primeira vez para o grupo e com as crianças estrangeiras. Outra situação era que algumas crianças mostravam dificuldades ao nível da concentração, outras crianças pareciam ser muito reservadas e tímidas, dificultando a avaliação do seu bem-estar emocional, e ainda outras crianças mostravam clara dificuldade em lidar com a frustração ou insucesso. Nestes casos, os níveis de bem-estar e de implicação eram mais baixos e a autoestima das crianças parecia ser mais frágil.

Neste contexto, desde logo, surgiram-nos algumas preocupações sobre como atender devidamente ao desafio da diferenciação pedagógica, considerando as diferenças que se sentiam nos níveis de bem-estar e de implicação (anexo III).

A leitura da ficha de avaliação geral do grupo, que foi preenchida no início e no final da prática pedagógica, permitiu-nos perceber a forma como, no geral, as crianças desfrutavam da sua permanência no contexto da sala e identificar algumas situações que requeriam uma maior atenção da nossa parte.

Com base na análise que fizemos ao preencher a ficha de avaliação geral do grupo no início da prática pedagógica, delineámos alguns aspetos específicos de ação (ex. criar espaço para a realização de mais experiências - ciências experimentais -, realizar aulas no espaço exterior, procurar que as crianças que já eram capazes ajudassem as que tinham mais dificuldades, realizar mais diálogos com as crianças, ouvir a sua opinião, dar mais oportunidades de escolha, flexibilizar as rotinas e horários estabelecidos). Paralelamente, assumimos como desafio pessoal estarmos mais atentos às crianças, procurando ler nos seus comportamentos níveis de implicação e de bem-estar, identificando interesses, forças e dificuldades, e intervindo de forma consequente a essa observação e análise. No fundo, tratou-se de estimular em nós a reflexão, a autocrítica, o questionamento e a definição de iniciativas de ação.

Dessa forma, procuramos diversificar ao máximo as nossas intervenções (por exemplo, com jogos lúdicos, visualização de apresentações, vídeos, até mesmo realização de fichas em que as crianças podiam usar materiais didáticos que as ajudassem a resolver as questões), criando atividades diferentes e partindo das experiências das crianças. Propusemos mais atividades em pequeno grupo, interativas e dinâmicas, e incentivámos mais o diálogo, a partilha de ideias, opiniões e interesses, estimulando a participação de algumas crianças mais tímidas.

Na parte final da prática pedagógica, refletimos sobre as nossas preocupações iniciais e sobre as iniciativas que realizámos a fim de perceber até que ponto a nossa intervenção foi inclusiva. Através do preenchimento da ficha de avaliação geral do grupo no final da prática pedagógica, e comparando estes novos dados, com os dados obtidos no início do estágio, percebemos que as nossas intervenções ajudaram a que, globalmente, as crianças conhecessem níveis de bem-estar emocional e de implicação mais elevados, participassem mais ativamente, fossem mais autónomas e autoconfiantes.

Assim, podemos dizer que as nossas intervenções ajudaram à diferenciação pedagógica, pelo facto de cada criança sentir-se escutada, compreendida, aceite e estimulada, ou seja, no geral, as crianças aparentavam sentirem-se mais compreendidas, seguras, motivadas, satisfeitas e alegres. Contudo, percebemos que, apesar de termos procurado cumprir tudo a que nos propusemos, algumas coisas melhores do que outras, as preocupações iniciais mantiveram-se. Se o trabalho de estágio tivesse continuado, estas iniciativas deveriam manter-se para se assegurar de forma continuada bons níveis de bem-estar e de implicação de todas as crianças.

Todos os dias em que interviemos, foi preenchida uma ficha de auto e hétero avaliação (anexo IV), em que era indicada a opinião das crianças do grupo sobre o que tinham gostado, o que não tinham gostado, como gostavam que tivesse sido, assim como a nossa própria reflexão e análise sobre o que tinha corrido bem, o que tinha corrido mal e o que deveria ser melhorado. Estas fichas tinham como objetivo ajudar-nos a perceber os interesses e necessidades das crianças, e a forma como devíamos atuar enquanto professoras atentas à diversidade e procurando a inclusão.

Com estas fichas de auto e hétero avaliação pudemos refletir sobre as nossas intervenções, ajudando-nos a perceber o que teríamos a melhorar ou a reforçar e como deveríamos planear as nossas sessões, indo ao encontro dos interesses das crianças do grupo. Deste modo, e pelo feedback dado pelas crianças, percebemos que tipo de

atividades lhes interessam, como é que preferem trabalhar, que dinâmica devem ter as sessões, que estratégias funcionam melhor, bem como as que não funcionam de todo, entre outros aspetos. Em relação ao nosso estilo enquanto professores constatamos que embora tentássemos sempre atender à diferenciação pedagógica, nem sempre conseguíamos fazê-lo como desejávamos. Foi notório que desenvolver uma prática pedagógica mais inclusiva levanta mais desafios do que estávamos inicialmente à espera. A gestão do tempo e o controlo da turma nem sempre se conjugavam facilmente com uma atitude demasiado flexível da nossa parte, por exemplo, nem sempre conseguíamos atender aos pedidos das crianças.

3.2 Acompanhamento de quatro crianças e iniciativas pedagógicas individualizadas

No sentido de percebermos os processos de inclusão experienciados por algumas das crianças da turma, propusemo-nos acompanhar de forma mais próxima o caso de quatro crianças que chamaram a nossa atenção.

Duas destas crianças eram estrangeiras, sendo que uma já tinha estado em Portugal, regressado ao seu país e novamente voltado para Portugal. A outra criança estrangeira nunca tinha estado em Portugal. No caso das outras duas crianças, ambas são portuguesas e já se encontravam na escola desde o 1.º ano. O motivo pelo qual quisemos acompanhá-las mais proximamente, é porque uma delas levantou-nos preocupações ao nível do seu bem-estar emocional e implicação, enquanto a outra criança, pelo contrário, evidenciava bons níveis de bem-estar e de implicação, parecendo-nos interessante acompanhar com mais atenção dois casos opostos.

Para tal, procedemos a uma análise e reflexão individualizada de cada criança, atendendo a vários aspetos propostos no SAC (anexos V, VI e VII). Assim, para além de atendermos aos seus níveis de implicação e de bem-estar, assinalamos a nossa **impressão geral** sobre a criança, **dados familiares**, **qualidade das relações** da criança com outras crianças e adultos da turma, características da sua **implicação em diferentes atividades** e recolha de **opinião da criança** sobre a escola. Procedemos, ainda, a uma avaliação de cada criança atendendo a **atitudes a nível de autoestima e auto-organização/iniciativa e comportamento no grupo**, procurando também a sua própria **autoavaliação** (“coisas que já aprendi”, “coisas em que sou boa”). Atendendo ao quadro obtido, definimos

objetivos e iniciativas a levar a cabo junto de cada criança com vista à melhoria dos seus níveis de implicação e de bem-estar, procurando trabalhar de forma mais inclusiva.

O descritivo de cada caso é apresentado de seguida, seguindo-se a reflexão sobre este processo de acompanhamento e intervenção individualizada junto de cada criança, ao nível do seu contributo para uma prática mais inclusiva, no final do capítulo.

DF (sexo feminino, 9 anos):

A DF era uma criança com necessidades educativas especiais apresentando dificuldades de aprendizagem. Esta criança já se encontrava neste contexto desde o período pré-escolar. Quando a conhecemos, ela aparentava ter níveis baixos de bem-estar emocional (nível 3) e de implicação (nível 2), com baixas autoestima e autoconfiança, sendo uma criança muito reservada e tímida.

A DF vivia com os seus pais e a sua irmã. A sua família recebia apoio social. Esta criança mostrava ter uma relação um pouco conflituosa com a sua mãe.

Nas relações da criança com outras crianças e adultos da turma, ela sempre evidenciou ter uma boa relação tanto com os colegas como com os adultos, não sendo, no entanto, muito comunicativa. Na sala de aula, a DF procurava muito o apoio da sua colega do lado.

Esta criança revelava níveis baixos de implicação em praticamente todas as atividades. Porém, em atividades em pequeno grupo esses níveis aumentavam. Em atividades que requeriam mais a sua autonomia, ela mostrava muitas dificuldades e os seus níveis de implicação diminuía. Raramente participava por iniciativa própria e quando era solicitada a participar a DF revelava algum receio.

A DF tinha algumas dificuldades em acompanhar o ritmo das outras crianças e os seus níveis de autonomia e de iniciativa eram baixos, parecendo ser uma criança com baixa autoestima. Apenas quando estava a realizar tarefas em que já tinha muita confiança é que mostrava ser mais segura, em tudo o resto aparentava insegurança, timidez e alguma frustração. Tinha alguma dificuldade em decidir e fazer escolhas, em pensar num plano ou estratégia para alcançar um certo objetivo, provavelmente devido à sua falta de

autoconfiança. Devido a isto, também tinha dificuldade em realizar as atividades individualmente.

Na sua autoavaliação quando questionada sobre “coisas que já aprendi”, a DF respondeu: *Algumas coisas que aprendemos nas aulas, a fazer contas mais difíceis, e que quando está a chover não posso ir lá para fora.* Quando questionada sobre “coisas em que sou boa”, ela respondeu: *Sou boa em estudo do meio, quando são coisas que eu consigo fazer, e a trabalhar em grupo.*

Atendendo às características da criança, elencamos alguns objetivos de ação e definimos algumas iniciativas para melhor atuar junto da criança, salientando o investimento na promoção da sua maior autonomia e melhoria dos seus níveis de implicação e bem-estar. Para este efeito, procurámos dar mais apoio individual, diversificar as estratégias de ensino, solicitar mais a participação da DF, e dialogar mais vezes com ela, para conseguir perceber melhor quais as suas dificuldades e procurar soluções.

No final da prática pedagógica, ao refletir sobre o que realizamos junto desta criança, percebemos que embora tenhamos conseguido cumprir os objetivos, não houve uma melhoria muito significativa. Aliás, através do SAC percebemos que afinal a DF era uma criança que até se sentia bem neste contexto mas, por ser muito reservada e pouco comunicativa, por vezes dava uma impressão de falta de segurança, baixos níveis de implicação e de bem-estar. Apesar de tudo, conseguimos perceber que a DF pareceu ter-se tornado mais autónoma, com mais autoestima e autoconfiança, e parece-nos que as suas dificuldades a nível da aprendizagem diminuíram ligeiramente, acompanhando melhor o ritmo dos colegas.

Não será por acaso que na sua opinião sobre a escola, a criança referiu que se sentia bem nesta escola, e que *gostava que o intervalo da manhã fosse mais curto para ter mais horas de aula, e gostava que nas aulas pudéssemos jogar mais jogos.*

No final deste percurso, a DF pareceu-nos ser uma criança que está bem incluída no grupo e no contexto, ainda que fosse indispensável continuar-se a investir no diálogo

próximo e atento, na diversificação das intervenções, no atendimento às suas necessidades e interesses, no apoio individual contínuo e na promoção da sua autonomia.

ER (sexo feminino, 8 anos):

A ER era uma criança estrangeira que, embora já tivesse estado neste contexto anteriormente, regressou ao seu país de origem, a Islândia, e no ano letivo de 2014-2015 voltou novamente para Portugal.

A ER inicialmente apresentava níveis baixos de bem-estar emocional (nível 2) e de implicação (nível 1) e evidenciava muitas dificuldades a nível do português. Tinha muitas dificuldades na compreensão do que era explicado, na realização das atividades e em exprimir-se corretamente. Por vezes, também aparentava estar muito confusa, uma vez que os seus conhecimentos não eram suficientes para conseguir acompanhar os colegas. Tal como a DF, aparentava ser uma criança reservada, pouco comunicativa, que não participava, com muitas dificuldades em acompanhar o ritmo dos colegas.

A ER vivia apenas com a mãe e o irmão mais novo. O seu pai e os outros irmãos encontravam-se noutros países, uma vez que não eram todos filhos de ambos os pais da ER, inclusive o irmão com quem vivia não era filho do seu pai. Como tal, a ER passava pouco tempo com o seu pai. Uma vez que a mãe também era islandesa, em casa falavam maioritariamente islandês. A sua mãe estava desempregada e esta família necessitava de apoio social.

Mesmo sendo uma criança reservada e pouco comunicativa, evidenciava relacionar-se bem com as outras crianças, assim como com os adultos da escola. Aliás, a ER criou uma relação muito especial connosco.

Quando as atividades eram realizadas em grupo os níveis de implicação eram maiores do que quando realizava atividades individualmente. Tal situação verificava-se essencialmente pelo facto de nos trabalhos de grupo a ER receber o apoio dos colegas, diminuindo assim as suas dificuldades. Nas atividades que envolviam a escrita, os seus níveis de implicação também eram mais baixos, pelo que a ER preferia atividades com materiais manipuláveis e interativos.

Em relação à opinião da ER sobre a escola, evidenciava sentir-se bem na escola na maior parte do tempo, excetuando os momentos em que não era bem-sucedida ou não conseguia compreender o que era pretendido ou explicado. Apesar das suas dificuldades ela afirmava gostar de *aprender*. Também dizia gostar de *fazer jogos e atividades com recursos interativos*.

Quando avaliamos as suas atitudes ao nível da autoestima e auto-organização/iniciativa, percebemos que a ER demonstrava ser uma criança com pouca autoconfiança e pouca iniciativa evidenciando, em certos momentos, alguns sinais de frustração por não ter sucesso na realização das tarefas e por não conseguir acompanhar o ritmo dos colegas. Em termos da autonomia era perceptível que esta criança era pouco autónoma devido às suas dificuldades.

Ao ser questionada sobre “coisas que já aprendi” a ER respondeu: *Números e letras e a brincar com alguns meninos*, quando questionada sobre “coisas em que sou boa” ela disse: *A correr, brincar, trabalhar em grupo, e trabalhar com materiais didáticos*.

Atendendo às características desta criança procurámos utilizar estratégias de ensino adequadas, visando aumentar os seus níveis de implicação e bem-estar. Assim, tornou-se uma preocupação constante a prestação de mais apoio, bem como o incentivo à sua maior participação e iniciativa. Planeámos mais atividades em grupo, mais dinâmicas e mais concretas, e não tanto de escrita ou leitura, procurando passar mais tempo com a criança quando as outras estavam a realizar atividades de natureza mais concetual. No sentido de estimular mais a sua colaboração e participação, por exemplo, procurámos chamá-la mais vezes para ir ao quadro, ou pedir mais vezes para responder às questões, quando sabíamos que ela era capaz de responder. Do mesmo modo, pedíamos aos colegas que a auxiliassem quando estava com alguma dificuldade.

Ao longo do tempo, a ER foi desenvolvendo o seu português, e no final do período de estágio, ainda que mantivesse algumas dificuldades, já conseguia compreender e expressar-se melhor, sendo mais comunicativa, participativa e confiante, e os seus níveis de bem-estar e de implicação aumentaram. No entanto, ainda necessitava muito do apoio dos adultos.

Consideramos que a ação realizada contribuiu para que tal acontecesse, pelo apoio individualizado e incentivo à sua participação, para além do uso de estratégias pedagógicas que melhor iam ao encontro dos seus interesses, como os trabalhos em pequeno grupo e as atividades mais dinâmicas, utilizando materiais interativos, como atividades experimentais, atividades com recurso ao quadro interativo e a *applets*.

Olhando os níveis de implicação e de bem-estar da ER, percebemos que o processo de inclusão da ER foi ocorrendo de forma positiva, ainda que se mantivessem desafios e dificuldades a enfrentar. Parece-nos que na realização das fichas de avaliação a ER deveria ter um adulto ao lado dela que a ajudasse a compreender o que era pretendido, porque ela ainda tinha algumas dificuldades na compreensão escrita do português. Acontece que isto não se verificava e, como tal, não conseguia responder corretamente ao que é solicitado porque não percebia as questões, obtendo resultados escolares mais baixos, com efeitos negativos ao nível do seu sentido de capacidade. Desta forma, para que este processo pudesse continuar a ser positivo seria necessário que se mantivesse ou até mesmo aumentasse o apoio individual, continuando-se a apostar num diálogo caloroso e estimulante.

FF (sexo masculino, 8 anos):

O FF desde o início até ao final do período de estágio mostrou ser uma criança com bons níveis de bem-estar emocional (nível 4) e de implicação (nível 4). Era muito participativo, muito comunicativo e estabelecia facilmente relações com os outros. Era também muito ativo (andava sempre de um lado para o outro na sala e muitas tarefas eram realizadas de pé, a professora aceitando muito bem o seu elevado nível de atividade). O FF era uma criança que estava bem incluída no contexto e no grupo. A professora respeitava as suas particularidades, aceitando que a criança estivesse muitas vezes de pé e andasse de um lado para o outro. Provavelmente noutros contextos os professores estariam sempre a mandá-lo sentar-se e a puni-lo pelo seu comportamento. Aqui nada disso se passava.

Aparentava uma boa autoestima e autoconfiança, embora por vezes tivesse algumas atitudes que pudessem indicar o contrário, quando, por exemplo, dizia não saber se era capaz de fazer o que lhe era solicitado, ou quando dizia que as pessoas não tinham tempo para estar com ele. No entanto, parece-nos que estas atitudes serviriam, sobretudo, para

chamar a atenção do adulto, tendo em conta que o FF era uma criança que gostava muito que lhe dessem muita atenção. Ele também era muito curioso e mostrava muito interesse em aprender, contudo distraía-se facilmente e também tinha tendência a distrair os colegas, destabilizando o grupo.

O FF vivia com os seus pais e um irmão mais velho. Ambos os pais estavam empregados. A família pertencia a uma classe social média-alta. Esta criança por vezes queixava-se de receber pouca atenção por parte da sua família, alegando que eles não tinham tempo para ele.

A sua relação com os adultos era muito positiva, sendo uma criança muito comunicativa, espontânea e extrovertida. Porém, quando lhe solicitávamos que realizasse uma atividade que não fosse do seu interesse, por vezes, assumia uma atitude passiva, de certo modo até um pouco desafiante em relação a nós, estagiárias. Esta criança demonstrava sentir-se muito bem nesta escola, todavia, por vezes, aparentava sentir-se pouco compreendida por parte dos adultos. Pelo que tem sido dito é perceptível que o FF tinha bons níveis de autoestima e era capaz de expressar os seus sentimentos adequadamente. No entanto, necessitava que o ouvissem e conversassem com ele regularmente, para que se sentisse acompanhado e compreendido.

Em relação aos colegas, ainda que o FF se desse bem com todos, por norma, andava sempre na companhia do seu amigo L. As outras crianças apesar de também se darem bem com ele, pareciam considerá-lo um pouco infantil e afastavam-se um pouco dele. Seria, talvez, de entre todas as outras crianças a que melhor compreendia os sentimentos dos outros e era capaz de se colocar na sua posição.

O FF não conseguia enquadrar-se em todos os grupos, pelo que, por vezes, quando se encontrava em grupos com quem não se sentia bem a trabalhar, pedia-nos para sair do grupo e trabalhar sozinho.

O FF era uma criança que gostava de aprender e mostrava curiosidade, porém distraía-se com facilidade. Implicava-se bem nas atividades que lhe permitissem manipular objetos, movimentar-se pela sala, e em atividades realizadas em grupo. Era uma criança que procurava ter espaço de iniciativa e que conseguia estruturar muito bem um conjunto de ações ou estratégias para atingir objetivos. Também conseguia flexibilizar essas estratégias e ter o distanciamento suficiente para poder afastar-se e repensar as suas ações, alterando-as, quando algo estava a correr mal.

Na opinião sobre a escola o FF dizia sentir-se bem nesta instituição, revelando que o que mais gostava de fazer nesta escola era *brincar, jogar e trabalhar em grupo*. Uma vez que as atividades eram no geral do interesse do FF, ele mostrava agrado ao realizá-las. Os espaços da escola também pareciam ser do seu agrado.

Quando questionado sobre “coisas que já aprendi” ele respondeu: *A mexer nos computadores e a portar-me bem*, e quando questionado sobre “coisas em que sou bom” ele respondeu: *Matemática, a fazer experiências, a responder às perguntas, e sou bom com o L porque somos como uma equipa*.

Atendendo às suas características, propusemo-nos agir de forma a que a criança se sentisse mais acompanhada, ajudando-a a lidar melhor com a frustração e promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social. Procurámos criar estratégias de ensino e atividades que permitissem que esta criança se movimentasse mais, por exemplo em trabalhos de grupo e em apresentações ou representações feitas perante a turma, e que estivesse mais implicada, manipulando objetos e aprendendo praticando. Estabelecemos conversas individuais, onde falávamos sobre os assuntos que a preocupavam e procurávamos que a criança encontrasse soluções para resolver os seus problemas, refletindo sobre comportamentos e os seus interesses.

Com estas iniciativas parece-nos que conseguimos manter níveis de bem-estar emocional e de implicação elevados, bem como conseguimos que o FF continuasse a ser uma criança com grande iniciativa e muito participativa. Ao darmos uma atenção especial a esta criança, através do diálogo constante com ele, pensamos que o FF sentiu-se mais acompanhado e compreendido, o que por sua vez contribuiu para o seu bem-estar.

SC (sexo masculino, 8 anos):

O SC era uma criança estrangeira que veio em 2014-2015 da Moldávia e que estava pela primeira vez nesta instituição. Esta criança mostrou sempre ter níveis elevados de bem-estar emocional (nível 5) e de implicação (nível 4). No início, o SC tinha muitas dificuldades no português porque não sabia falar a língua, o que fazia com que tivesse muitas dificuldades na compreensão e na expressão oral e escrita. No entanto, sempre foi uma criança que mostrou ser muito aplicada e que se esforçava para conseguir

acompanhar o ritmo dos colegas. Foi desenvolvendo cada vez mais a língua portuguesa e, no final do nosso estágio, já quase não apresentava qualquer dificuldade.

O SC vivia com os seus pais, no entanto, como o seu pai era camionista, havia alturas em que não estava com ele por alguns períodos de tempo. O SC não tinha irmãos, contudo costumava passar muito tempo com os seus primos, também eles moldavos, e que eram mais ou menos da sua idade.

Em termos de integração no grupo, todos o acolheram muito bem, tentando ajudá-lo o máximo possível nas suas dificuldades e ele também não mostrou dificuldades na integração. Era visível que o SC gostava deste grupo e tinha uma relação positiva com todos. A relação com os adultos da escola foi sempre, também, muito positiva. Desde o início que esta criança era bastante comunicativa, gostava que lhe dessem atenção, que a ouvissem e que solicitassem a sua participação. Esta criança era muito comunicativa, participativa, evidenciava ser muito autoconfiante, e sempre mostrou níveis elevados de autoestima.

O SC aparentava gostar de todo o tipo de atividades que lhe fossem propostas, mesmo que fosse a realização de fichas. Também notamos que o seu desenvolvimento pessoal e social estava a ser positivo, já que cada vez mais se verificava que conseguia resolver autonomamente os desafios que lhe surgiam. Ele implicava-se bem nas atividades que eram em grupo e nas que utilizavam estratégias mais dinâmicas, por exemplo, os jogos, ou atividades com recursos tecnológicos. Mesmo nas atividades individuais e mais de trabalho autónomo, o SC esforçava-se por conseguir realizá-lo com sucesso e de certa forma havia uma certa competição, no sentido em que ele tentava acabar antes dos colegas ou pelo menos da maioria. Por esta razão parece-nos que ele gostava muito de atividades que apresentassem algum desafio.

Em relação à escola, ele aparentava sentir-se muito bem nesta escola e afirmava *gostar de estudar e brincar com os colegas*. Parece-nos que a receção dos colegas, o tipo de atividades realizadas nas aulas, e os espaços da escola motivaram o SC e contribuíram para o seu agrado em relação a esta escola. Aliás, o SC chegou mesmo a revelar-nos que gostava mais desta escola, do que a que frequentava no seu país.

Quando questionado sobre “coisas que já aprendi” ele respondeu: *“Já aprendi português e a estudar, e quando questionado sobre “coisas em que sou bom”, respondeu: Sou bom em algumas matérias e a brincar com os colegas.*

O SC nunca suscitou muitas preocupações a não ser ao nível das dificuldades que apresentava, inicialmente, com o português. Nos objetivos iniciais propusemos contribuir para o contínuo desenvolvimento da criança e respetivo processo de inclusão na turma. Para isso, procuramos estar atentos às suas necessidades e ir ao encontro dos seus interesses, bem como conhecer melhor a sua cultura e valorizá-la sempre que possível. Naturalmente, também procuramos dar apoio ao nível da língua portuguesa.

Pensamos termos conseguido cumprir tais objetivos, o que terá facilitado a manutenção dos bons níveis de bem-estar e implicação da criança.

Em relação ao processo de inclusão, parece-nos que o SC era uma criança que se sentia muito bem na escola, o que mostra que este contexto foi bom para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Analisando as quatro situações vemos que na procura de promoção de níveis altos de bem-estar emocional e de implicação, a utilização de estratégias adequadas às particularidades das crianças e uma atitude de maior proximidade e atenção individualizada junto de cada criança faz toda a diferença nas suas experiências escolares.

Procurámos passar mais tempo com estas crianças como forma de conhecê-las melhor e perceber os seus interesses e as suas dificuldades. A nível das atividades que foram criadas, tentámos que fossem dinâmicas, diferentes, interativas, que recorressem à manipulação de objetos, e sobretudo, que pudessem ser realizadas em pequeno grupo, uma vez que é algo que todas as crianças referiram gostar. Também procurámos dar mais espaço de iniciativa, bem como promover a sua participação, mostrando confiar nas suas capacidades.

Pelo que pudemos constatar, no final do nosso estágio, estas quatro crianças evidenciaram estar bem incluídas tanto no grupo como no contexto, ainda que em todos os casos seja necessário continuar-se a assegurar atenção individualizada, para que a inclusão, o bem-estar e os níveis de implicação se mantenham positivos.

III - Conclusões e considerações finais

Apresentados e analisados os dados resultantes do nosso projeto, retomamos as nossas questões de partida: Até que ponto se trabalha de forma inclusiva na escola? Que dificuldades e desafios se levantam? Como trabalhar de forma mais inclusiva? – E apresentamos as conclusões ou respostas possíveis, considerando o nosso contexto de estágio.

Até que ponto se trabalha de forma inclusiva na escola?

Na escola, percebeu-se um esforço para se trabalhar de forma inclusiva. Era uma escola que recebia muitas crianças havendo preocupação com o seu bem-estar e desenvolvimento, procurando-se atender às suas necessidades e interesses. Também se verificava uma preocupação em trabalhar de forma colaborativa com a comunidade, em ouvir os pais e aceitar as suas opiniões. Os professores viam a inclusão das crianças como uma mais-valia.

Na sala onde realizamos a prática pedagógica, procurou-se recorrer a estratégias diversificadas, utilizando, por vezes, apresentações *powerpoint*, outra vezes, recorrendo à internet ou a materiais manipulativos, e outras recorrendo à exposição e com recurso ao quadro. Na preparação das aulas houve a preocupação em se partir das experiências das crianças, isto é do que elas já sabiam, do que já vivenciaram e do que gostavam de vivenciar. Procurou-se que elas trabalhassem de forma colaborativa e por isso é que se insistiu muito nas atividades em pequeno grupo. Embora as sessões fossem muito orientadas pelo adulto, tentou-se promover a autonomia das crianças, permitindo que elas explorassem e tentassem encontrar soluções autonomamente. O diálogo com as crianças e a sua observação era uma ferramenta importante que permitiu conhecê-las melhor. Procurámos, quando necessário, prestar mais apoio às crianças ou simplesmente atendermos aos seus interesses. No final de cada intervenção procurámos refletir no que correu bem, no que correu menos bem, e no que devia ser melhorado, atendendo, também, às avaliações que as crianças faziam das intervenções.

Que dificuldades e desafios se levantam?

Embora a escola procurasse trabalhar de forma inclusiva, de facto havia dificuldades e desafios significativos.

Uma das maiores dificuldades teria a ver com a maneira como os professores trabalhavam em agrupamento. Apesar de ser bom porque trabalhavam em equipa, a abordagem realizada não lhes permitia atender aos ritmos de aprendizagem de algumas crianças, levando-as, por isso, muitas vezes, a resultados escolares mais baixos. A outra grande dificuldade era a pressão social que se sentia, focalizada precisamente nesses resultados, exames e no cumprimento do programa nacional. Levar a cabo uma prática caracterizada pela diferenciação pedagógica neste contexto, não foi fácil. Por exemplo, no grupo com quem trabalhamos verificavam-se várias nacionalidades, culturas, línguas, atitudes, ritmos de aprendizagem e níveis de autonomia. Tal situação colocava um grande desafio, que nem sempre era fácil de superar.

Ao nível do currículo, apesar de haver alguma preocupação em abordar os direitos das crianças e de se promoverem valores de aceitação e de compreensão do outro, parece-nos que deveriam ser trabalhados mais vezes ao longo do ano letivo e de forma transversal em diferentes áreas curriculares.

Como trabalhar, então, de forma mais inclusiva?

Trabalhar de forma mais inclusiva passaria por tentar dar resposta às dificuldades acima referidas e superar os desafios também já referidos. Ou seja, é necessário que os professores reflitam sobre os objetivos definidos e os flexibilizem de forma a assegurar as melhores respostas a todas e cada uma das crianças, considerando que as crianças são todas diferentes, únicas e irrepetíveis, com competências, ritmos de aprendizagem e níveis de autonomia próprios. Tal como dizemos ainda na primeira parte deste relatório de estágio, através das palavras da autora Heacox (2006, p.12), “um tamanho não chega para todos”.

Pensamos que também deveria haver mais trabalho de equipa dentro da própria escola, os professores reunindo-se mais vezes, formalmente, para refletirem em aspetos importantes da escola e das crianças, na linha do proposto em Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores-Chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores (DGIDC, 2011, p.8): liderança eficaz; envolvimento de todos os

profissionais da escola, alunos e comunidade; planificação conjunta entre os profissionais da escola; implementação de estratégias de coordenação; valorização profissional de toda a equipa educativa.

Em relação ao desafio da diferenciação pedagógica e no sentido de promover bons níveis de bem-estar e de implicação em todas as crianças, importa apostar em estratégias e materiais de ensino diversificados. Dialogar com as crianças e ouvi-las de forma sensível, autêntica e empática parece ser indispensável, protagonizando-se um verdadeiro diálogo experiencial (Portugal & Leavers, 2010).

Como **considerações finais**, importa referir que esta experiência de prática pedagógica foi muito importante para nós, no sentido em que nos permitiu ver e sentir a prática pedagógica com os olhos da inclusão. Percebemos que trabalhar de forma inclusiva é muito desafiante e nem sempre é fácil sermos inclusivos. As dificuldades são inúmeras, a começar pela pressão social sobre os resultados escolares, o que torna difícil responder de forma diferenciada às crianças. Atender a todas as necessidades e interesses de todas as crianças, em simultâneo, não é simples. Os ritmos de trabalho, os gostos e interesses, dificuldades são diferentes. Por isso planear sessões e atividades que atendam a todos estes aspetos é uma tarefa complexa e muito exigente. Efetivamente, de acordo com Leite (2015), atualmente, o desafio do professor consiste na constante procura de estratégias para turmas inclusivas, uma vez que não existe uma metodologia única que responda eficazmente a todos os problemas. Como vimos com Candeias (citado por Pires et al., 2009, p.75) “(...) uma escola que se propõe seguir um modelo de educação inclusiva deve centrar-se na busca de respostas para a diferença e a diversidade de todos os que a frequentam.”.

Pela experiência que tivemos nos contextos de prática pedagógica supervisionada (em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB), bem como pela nossa formação académica e por todo o conhecimento que adquirimos com a elaboração deste relatório de estágio, defendemos que a abordagem experiencial oferece um caminho que ajuda o professor/educador a trabalhar de forma mais inclusiva. Como futuros educadores e professores o nosso objetivo final será sempre o bem-estar e o bom desenvolvimento das crianças. É essencial que as crianças se sintam verdadeiramente incluídas, respeitadas e compreendidas, sendo, em simultâneo, estimuladas e desafiadas a superarem os seus desafios autonomamente. Só promovendo bons níveis de bem-estar emocional e de

implicação conseguimos que o seu desenvolvimento ocorra da melhor maneira possível. É necessário que os professores e educadores conheçam bem cada uma das suas crianças, o que faz com que as observemos, dialoguemos com elas, e refletamos todos os dias sobre as nossas intervenções, segundo as nossas perspetivas, mas também procurando ver a escola segundo as perspetivas das crianças. Uma abordagem experiencial da educação atende ao vivido das crianças na planificação das diversas sessões e atividades.

Concluindo, gostámos muito de trabalhar este conceito da educação inclusiva e se o nosso futuro profissional passar pela educação, o que esperamos verdadeiramente que aconteça, vamo-nos esforçar por protagonizar uma educação inclusiva, uma vez que nos parece ser a melhor maneira de contribuirmos para a formação de cidadãos ativos, conscientes, críticos e autónomos, que sejam respeitadores e compreensivos, e que saibam aceitar e incluir o outro independentemente das suas diferenças.

Bibliografia

- AE XXXXX (2014). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas XXXXX 2014-2017*.
- Canavarro, J., Pereira, A., & Pascoal, P. (2001). *Gestão e flexibilidade curricular*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular & Direção de Serviços da Educação Especial e de Apoio Sócio-Educativo.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI, 5-20.
- Grácio, M., Borralho, A., Candeias, A., Pomar, C., Chaleta, E., Pires, H., Vreese, J., Bernart, E., Falcó, C., Evans, J., Cabral, N., Brodin, J., & Ljusberg, A. (2009). O estado da arte em educação inclusiva: o pensamento de profissionais detentores de boas práticas. In A. Candeias (Ed.), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp.49-60). Évora: CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto editora.
- Laevers, F. (1994). *Le Schema de Categorisation pour l'Evaluation de l'Implication à l'École Elementaire* (LBS-L). Leuven: Centrum Voor Ervaringsericht Onderwijs (tradução de Paula Santos, 1998)
- Leite, T. (2011). *Currículo e necessidades educativas especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, A., & Leite, T. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1.º Ciclo. *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 44 - 62.

- Mantoan, M. (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e Educação – doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 183-210). São Paulo: Summus Editorial.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. Nova Iorque: David Fulton.
- Morgado, J. (2000). Parte I – Integração e flexibilização curriculares: factos e nexos de uma nova política. In J. Morgado & M. Paraskeva (Ed.), *Currículo: factos e significações* (pp.7-35). Porto: ASA Editores.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pires, H., Grácio, L., Santos, G., Borralho, A., Candeias, A., Chaleta, E., & Pomar, C. (2009). O papel da família na inclusão escolar. In A. Candeias (Ed.), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp.75-83). Évora: CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Rebocho, M., Saragoça, M., & Candeias, A. (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In A. Candeias (Ed.), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp.38-48). Évora: CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV). (1959, 20 de novembro). Declaração dos Direitos da Criança. Retirado de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>
- Ribeiro, I. (2008). *Educação inclusiva na escola básica pública portuguesa. Perspetivas e práticas pedagógicas de professores de educação tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à inclusão de jovens com NEE*. (Dissertação de mestrado em educação especial). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

- Rodrigues, D. (2006). Apresentação. In D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e Educação – doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 9-14). São Paulo: Summus Editorial.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santos, P., Portugal, G., Libório, O., Figueiredo, A., Abrantes, N., Silva, C. & Góis, S. (2011). Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim de infância - uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão. *Análise Psicológica*, XXIX(1), 135-147.

Anexos

Anexo I

A escala de implicação de Leuven para a Escola Elementar/ 1.º CEB

A escala de implicação de Leuven para o 1.º CEB, é uma escala de pontuação do estado (de implicação ou não) da criança na atividade ou tarefa, com sete níveis. Estes, definem um *continuum* que começa em total falta de atividade (nível 1), e vai até à máxima implicação na atividade (nível 5); intermédios, estão os níveis 2, 3, 3', 4' e 4.

O nível 1 pode identificar-se por um olhar sonhador, manifestação de uma grande tendência para a distração, ausência da tarefa, diversão com futilidades ou ações diversas da tarefa.

O nível 2 corresponde a um estado desligado da atividade em cerca de 50% do tempo de observação; a atividade é frequentemente interrompida, a criança sonha acordada, diverte-se com futilidades, conversa (temas que não se relacionam com a tarefa); os seus movimentos são lentos, estereotipados, retarda a ação, não progride na execução da tarefa.

A atribuição de um nível 3 significa que a criança dedica alguma atenção e atividade à tarefa, mas fá-lo por rotina. Os seus movimentos são imprecisos, indolentes, a sua mímica é neutra, a concentração mínima; parece estar em modo de “piloto automático”.

Um nível 3' indica alguma fonte de motivação, embora extrínseca. Existe alguma vontade de executar e atitude de trabalho, bem como necessidade de atividade. Os sinais exteriores – mímica e atitude – evidenciam uma experiência negativa: tensão, frustração, mal-estar e resistência (aos impulsos íntimos). Distrai-se com garatuja, desenho... tem dificuldade em concentrar-se, podendo observar-se curtas interrupções ou ausências. Há persistência, mas por dever. Se o professor propõe uma atividade qualquer, a criança levanta-se ou coloca o dedo no ar, desejando ser escolhida para a executar, se não é selecionada, o seu entusiasmo desaparece de imediato.

O nível 4', apesar de ter também fonte de motivação extrínseca, difere substancialmente do anterior. A mímica e atitude da criança refletem uma experiência positiva. Os movimentos são enérgicos e bastante rápidos, há atividade intensa, uma expressão positiva, persistência, grande atenção, entusiasmo.

O nível 4 e 5 diferem grandemente de todos os anteriores: a motivação que move a criança é intrínseca, elementos da situação dominam o seu interesse, tem necessidade de explorar. É persistente, concentrada, precisa, investe energia na ação, o seu tempo de reação é rápido, evidencia poderosa satisfação, é criativa e, principalmente, está fascinada, imersa na atividade que experiencia. O que diferencia nos níveis 4 e 5, é a duração destes sinais de implicação: 50 a 75% de duração no nível 4, e a quase totalidade no nível 5.

ESQUEMA DE CATEGORIZAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DA IMPLICAÇÃO NA ESCOLA DO 1.º CEB (LBS-L)

(tradução da versão francesa por Paula Coelho Santos)

Verifica-se a existência de atenção, de atividade?						
Não	Metade do tempo	Durante o período de observação (atenção e atividade mais ou menos contínua ou intensa)				
100% de desprendimento	50% de desprendimento	Que tipo de atenção? Motivação/Fonte?				
Não há atividade	Atividade frequentemente interrompida	Rotina	Motivação extrínseca			Motivação intrínseca
			Força Controlo	Vontade Atitude de trabalho	Necessidade de atividade	Animação/ Diversão/ Sensação/...
Sinais: - Olhar sonhador - Manifestar uma muito grande tendência para a distração - Não estar presente na tarefa - Divertir-se com futilidades - Refugiar-se nas ações preliminares	Sinais: - Estar 50 % distraído da tarefa - Sonhar acordado, divertir-se com futilidades, conversar - Ser vagaroso, ter movimentos lentos, retardar a ação - Estereótipo: conduta sem progressão	Sinais: - Ausência de precisão - Indolência (Insensibilidade, Apatia) - Mímica neutra - Concentração mínima - Estar ligado no “piloto automático”	Sinais: - Mímica e atitude refletindo uma experiência negativa - Conduta de sintomas mostrando tensão, frustração, sentimentos exprimindo mau estar e resistência; ex.: roer as unhas, balançar-se, brincar com as roupas, divertir-se com futilidades, suspirar. - Atenção suscita pela garatuja, pelo desenho - Dificuldade de concentração: observam-se curtas interrupções ou ausência - Persistência por dever - Quando o professor propõe uma atividade, o aluno levanta-se ou levanta o dedo para ser escolhido, o seu entusiasmo volta a cair se não é escolhido			Sinais: - Mímica e atitude refletindo uma experiência positiva - Energia e movimentos bastante rápidos, atividade intensa, expressão positiva, persistência, grande atenção, entusiasmo
						Sinais: - Persistência - Concentração - Precisão - Energia - Mímica exprime experiência positiva - Tempo de reação rápido - Satisfação poderosa - Fascínio
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 3'			Nível 4
			Nível 4'			Nível 5

Anexo II

Indicadores para compreender o processo de inclusão na escola/contexto de estágio

Data:

Estes indicadores estão presentes neste contexto?	S	SP	NS	?
O conceito de educação inclusiva é conhecido e aceite por todos?				
Os pais têm um papel ativo na escola, sendo escutados e considerados.	X			
Os professores frequentaram módulos de formação sobre educação inclusiva.	X			
A educação inclusiva é vista como uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças.	X			
Existem professores de apoio às práticas de inclusão	X			
O currículo fomenta os princípios da não discriminação, do valor da diversidade e da tolerância?				
Os direitos humanos e os direitos da criança fazem parte do currículo.		X		
O currículo contempla a coexistência de direitos e responsabilidades.		X		
O currículo é inclusivo para todos os alunos.			X	
O conteúdo do currículo é relevante para as necessidades e para o futuro dos alunos.		X		
Os programas, os materiais didáticos e os métodos de ensino são bem adaptados e relevantes para a vida dos alunos.		X		
O currículo permite uma variedade de métodos de ensino.	X			
O currículo é sensível a género, identidade cultural e língua do país de origem.			X	
Os métodos de ensino são adequados?				
Os métodos de ensino são adaptados às idades dos diferentes grupos.	X			
Os professores são encorajados a trabalhar em equipa.		X		

Existe trabalho de projeto.	X			
Os materiais respondem às necessidades de todos dos alunos.	X			
Os professores são encorajados a cooperar com pais e com a comunidade.	X			

Legenda: S – satisfaz; SP – satisfaz pouco; NS – não satisfaz

Adaptado da publicação *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores-Chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores* (DGIDC, 2011, p.8)

Anexo III

Avaliação geral do grupo (SAC)

Esta avaliação reporta-se a duas fases da prática pedagógica, a fase inicial, considerando as primeiras impressões, e a fase final da prática pedagógica. Neste sentido a avaliação feita inicialmente está marcada com esta cor e a avaliação feita no final do estágio está marcada com a seguinte cor, quando se verificam alterações. A verde estão assinaladas as crianças que apresentam bons níveis de implicação e bem-estar; a amarelo assinalam-se as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou que suscitam dúvidas; a vermelho as crianças que nos suscitaram mais preocupações em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos). São apontados comentários apenas em relação às crianças que acompanhamos de forma mais próxima.

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação								Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	3'	4'	4	5	?	
Nomes *															
1. AM					X								X		
2. AM				X					X						
3. AO				X				X							
4. AS					X								X		
5. AG			X						X						
6. BN					X								X		
1.º - 7. DF 2.º - 7. DF		X	X	X		?			X	X					<p>Criança com NEE;</p> <p>Criança que demonstra timidez, não participa sem ser solicitada;</p> <p>Criança com dificuldades de concentração e que demonstra sinais de frustração e tensão;</p> <p>Continua a demonstrar timidez e raramente participa sem ser solicitada, continuando a ter dificuldades e a precisar de apoio. No entanto, ao longo do tempo foi ficando mais concentrada e esforçava-se mais na execução das tarefas. Também passou a mostrar mais interesse pela aprendizagem,</p>

																evidenciando sentir-se bem na escola.
8. DC			x	x x		?			x x	x					?	
1.º-9. ER 2.º-9. ER			x	x					x	x						<p>Criança estrangeira, vive apenas com a mãe e irmão mais novo;</p> <p>Em casa só fala islandês;</p> <p>Apesar de se esforçar por entender o que está a ser dito, sente-se muito frustrada e desiste rapidamente se não consegue;</p> <p>Criança reservada e com aparente timidez, não participa sem ser solicitada e demonstra pouca concentração. Porém quando realiza as atividades corretamente fica muito satisfeita, ainda que tal suceda poucas vezes.</p> <p>A ER progressivamente foi melhorando o português;</p> <p>Também já participa mais, revelando menos timidez;</p> <p>Esta criança apesar de ainda ter algumas dificuldades, foi ganhando mais confiança em si mesma, e como tal conseguiu ganhar alguma autonomia, verificando-se melhor implicação. Continua a necessitar de muito apoio.</p>
10. FR				x						x						
11. FF				x						x	x x				?	<p>Criança que mostra muita irrequietude e dificuldades de concentração;</p> <p>Apesar disso realiza as tarefas, ainda que as conteste várias vezes, demonstrando que não gosta ou não lhe apetece realizá-las.</p> <p>Não se verificaram mudanças desde a fase</p>

																		inicial. Criança muito comunicativa; Evidencia ser muito curioso e gosta de aprender.
12. GG					x										x			
13. LF				x					x	x								
14. LB	x	x x	x			?	x x											
1.º - 15. LM 2.º - 15. LM			x	x				x						x				
16. ML				x						x				x x				
17. MO			x	x				x		x								
18. SC															x			Criança estrangeira, vive apenas com a mãe. Em casa só fala moldavo; Esforça-se por entender o que está a ser trabalhado nas aulas; Participa ativamente quando entende os conteúdos, caso contrário fica frustrado por não entender; Criança que demonstra bem-estar no contexto. Melhorou consideravelmente o seu português; Esforça-se muito por conseguir acompanhar o ritmo dos colegas; O processo de inclusão está a ser muito positivo.

Anexo IV

Avaliação das intervenções

Data:

1. Avaliação por parte das crianças das minhas intervenções.

O que gostaram:
O que não gostaram:
Como gostavam que tivesse sido:

2. Auto avaliação das minhas intervenções.

O que correu bem:
O que não correu tão bem:
O que posso melhorar:

Anexo V

Análise e reflexão individualizadas de crianças

Data: _____ Idade da criança: _____
 Nome da criança: _____ Data de nascimento: _____

1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1; 2; 3; 3,5; 4,5; 4; 5)	
Bem-estar emocional	Implicação

2. Impressão geral acerca da criança

3. Datos familiares	
----------------------------	--

4. Relações
Atender à relação com o professor e/ou auxiliar; outras crianças; familiares; escola em geral

5. Implicação

Atender às atividades disponíveis na escola e à sua organização (atividades em grande grupo; em pequeno grupo; individuais; obrigatórias; opcionais; dirigidas pelo adulto; não dirigidas pelo adulto)

A criança implica-se bem nas actividades...

Áreas curriculares implícitas nas actividades com boa implicação

A criança não se implica bem nas actividades...

Áreas desenvolvimentais implícitas nas actividades com fraca implicação

6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre a escola

O que eu gosto mais é (...) porque (...)

O que eu gosto menos é (...) porque (...)

Formulação de desejos:

Anexo VI

Definição de objetivos e iniciativas individualizadas

Data:
Nome da criança:

1. Preocupações:

2. Balanço:

Aspectos positivos	Aspectos negativos

3. Objectivos de acção

4. Iniciativas possíveis

5. Conversa com os pais e/ou outros serviços:

Perspectivas e/ou estratégias de apoio

Anexo VII

Avaliação individualizada

Data:
Nome da criança:

Idade da criança:
Data de nascimento:

ATITUDES

Auto-estima – Indicadores	
A criança...	

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Auto-organização / iniciativa	
A criança...	

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Curiosidade e desejo de aprender

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Criatividade

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ligação ao mundo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social	
A criança...	

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Síntese	
----------------	--

Perspectiva da criança (auto-avaliação):
Coisas que já aprendi:
Coisas em que sou boa:
Coisas que gostava de melhorar: